

# ESTRÉS LABORAL Y BURNOUT

## en profesores de Enseñanza Secundaria

José Manuel Otero-López  
*(Director)*

*Investigadores*

María José Santiago Mariño  
Cristina Castro Bolaño  
María del Carmen Pardiñas Añón  
Lourdes Mirón Redondo  
Dolores Ponte Fernández



## Acerca de los autores

JOSÉ MANUEL OTERO-LÓPEZ es Profesor Titular de Psicología de la Personalidad en el Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología de la Universidad de Santiago de Compostela.

MARÍA JOSÉ SANTIAGO MARIÑO es Profesora Ayudante Doctor en el Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología de la Universidad de Santiago de Compostela.

CRISTINA CASTRO BOLAÑO es Profesora Titular del Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología de la Universidad de Santiago de Compostela.

MARÍA DEL CARMEN PARDIÑAS AÑÓN, especialista en Medicina Interna y en Medicina del Trabajo, es Directora del Servicio de Vigilancia de la Salud de la Universidad de Santiago de Compostela.

LOURDES MIRÓN REDONDO es Profesora Titular de Psicología Social en el Departamento de Psicología Social, Básica y Metodología de la Universidad de Santiago de Compostela.

DOLORES PONTE FERNÁNDEZ es Profesora Titular de Psicología en el Departamento de Psicología Social y Básica de la Universidad de Santiago de Compostela.

El estudio del malestar laboral en distintos colectivos (profesionales sanitarios, profesores de universidad, profesores de secundaria) constituye una de las líneas de investigación que han desarrollado durante la última década. Han publicado numerosos trabajos en revistas nacionales e internacionales. Asimismo, son autores y coautores de distintos libros entre los que destacan *Droga y Delincuencia: un acercamiento a la realidad* (Pirámide: 1987), *Los problemas de la bebida: un sistema de tratamiento paso a paso* (Pirámide: 1988), *Construyendo Salud. Promoción del desarrollo personal y social* (Ministerio de Educación y Cultura: 1988), *Adicción a la compra. Análisis, evaluación y tratamiento* (Pirámide: 2001), *Psicología de la Personalidad* (Ariel: 2005), *Malestar laboral en profesores* (GEU: 2005), *Jóvenes Delincuentes* (Ariel: 2005) y *Adicción a la compra: materialismo y satisfacción con la vida. Relatos, vidas, compras* (GEU: 2009).

# Índice

<b>Prólogo segunda edición</b> por Amando Vega Fuente .....	17
<b>Prólogo primera edición</b> por Miguel A. Santos Rego.....	25
<b>Una introducción “indisciplinada”</b> .....	31
<b>Capítulo 1. El estrés laboral: naturaleza y alcance del fenómeno</b> .....	41
1. El acotamiento conceptual del estrés: una necesidad del campo .....	43
2. El ámbito laboral: un marco de referencia obligado en el estudio del estrés .....	49
2.1. Acerca de la definición .....	49
2.2. Las consecuencias del estrés laboral: múltiples manifestaciones, múltiples taxonomías .....	53
3. El estrés en los profesores .....	57
3.1. Sobre la definición: algunos considerandos .....	68
3.2. Apuntes acerca del alcance del fenómeno .....	75
3.3. Efectos del estrés en el colectivo de profesores: los síntomas como ejemplo paradigmático .....	77
4. Un repaso a los principales modelos explicativos del estrés laboral .....	82
5. La evaluación del estrés laboral .....	91
6. Estrés laboral y variables sociodemográficas y ocupacionales: rastreando la evidencia empírica .....	97
7. El estrés laboral en los profesores de ESO de la Comunidad Autónoma Gallega: un estudio empírico .....	106
7.1. Estrés laboral: analizando el alcance y la evolución del fenómeno .....	106
7.1.1. Estrés laboral en la muestra total y en los diferentes años del estudio .....	106
7.1.2. Evolución de los niveles de estrés laboral en el periodo 2003-2005 .....	108
7.1.3. Evolución del estrés laboral en el periodo 2003-2005: resultados para la muestra total .....	109
7.1.4. Conclusiones acerca del estrés y su evolución .....	111
7.2. Estrés laboral y sexo: explorando el vínculo .....	112
7.2.1. Comparación del estrés laboral en función del sexo .....	112

7.2.2. Evolución del estrés laboral en función del sexo .....	113
7.2.3. Conclusiones acerca del estrés laboral y el sexo .....	116
7.3. Estrés laboral y edad: explorando el vínculo .....	116
7.3.1. Comparación del estrés laboral en función de la edad .....	116
7.3.2. Evolución del estrés laboral en función de la edad .....	118
7.3.3. Conclusiones acerca del estrés laboral y la edad .....	120
7.4. Estrés y situación laboral: explorando el vínculo .....	121
7.4.1. Comparación del estrés en función de la situación laboral .....	121
7.4.2. Evolución del estrés laboral en función de la situación laboral .....	123
7.4.3. Conclusiones acerca del estrés y la situación laboral .....	125
7.5. Estrés laboral y cursos de docencia: explorando el vínculo .....	125
7.5.1. Comparación del estrés laboral en función de los cursos de docencia .....	125
7.5.2. Evolución del estrés en función de los cursos de docencia .....	128
7.5.3. Conclusiones acerca del estrés laboral y los cursos de docencia .....	130
7.6. Estrés laboral y síntomas .....	131
7.6.1. Un acercamiento descriptivo .....	131
7.6.2. Análisis de los síntomas en los distintos momentos temporales .....	134
7.6.3. Síntomas en función del nivel de estrés laboral .....	137
7.6.4. Estrés laboral y síntomas: análisis de su relación en los distintos años analizados .....	140
7.6.5. Conclusiones acerca del estrés y los síntomas .....	143
8. A modo de recordatorio: principales conclusiones .....	144
9. Referencias bibliográficas .....	149
<b>Capítulo 2. El burnout o queme laboral: explorando sus lindes y trayectorias .....</b>	<b>157</b>
1. A modo de introducción .....	159
2. El burnout: sobre el concepto y su evolución .....	161
3. El caso de los profesores: las múltiples caras del burnout .....	168
4. Un recorrido por los principales modelos explicativos del burnout .....	180
5. La evaluación del burnout: Maslach y Jackson en el punto de mira .....	196
6. Variables sociodemográficas y ocupacionales: rastreando la evidencia empírica .....	195
7. El burnout en los profesores de ESO de la Comunidad Autónoma Gallega: un estudio empírico .....	212
7.1. Burnout: analizando el alcance y la evolución del fenómeno .....	212

7.1.1. Burnout en la muestra total y en los diferentes años del estudio .....	212
7.1.2. Evolución de los niveles de burnout en el periodo 2003-2005 .....	214
7.1.3. Evolución del burnout en el periodo 2003-2005: resultados para la muestra total .....	215
7.1.4. Conclusiones acerca del burnout y su evolución .....	216
7.2. Burnout y sexo: explorando el vínculo .....	217
7.2.1. Comparación del burnout y sus dimensiones en función del sexo .....	217
7.2.2. Evolución del burnout y sus dimensiones en función del sexo .....	219
7.2.3. Conclusiones acerca del burnout y el sexo .....	225
7.3. Burnout y edad: explorando el vínculo .....	226
7.3.1. Comparación del burnout en función de la edad .....	226
7.3.2. Comparación de las dimensiones del burnout en función de la edad .....	228
7.3.3. Evolución del burnout en función de la edad .....	232
7.3.4. Conclusiones acerca del burnout y la edad .....	235
7.4. Burnout y situación laboral: explorando el vínculo .....	236
7.4.1. Comparación del burnout y sus dimensiones en función de la situación laboral .....	236
7.4.2. Evolución del burnout y sus dimensiones en función de la situación laboral .....	239
7.4.3. Conclusiones acerca del burnout y la situación laboral .....	244
7.5. Burnout y cursos de docencia: explorando el vínculo .....	245
7.5.1. Comparación del burnout y sus dimensiones en función de los cursos de docencia .....	245
7.5.2. Evolución del burnout y sus dimensiones en función de los cursos de docencia .....	247
7.5.3. Conclusiones acerca del burnout y cursos de docencia .....	253
7.6. Burnout y síntomas: explorando el vínculo .....	254
7.6.1. Síntomas en función del nivel de burnout .....	254
7.6.2. Burnout y los síntomas: análisis de su relación en los distintos años analizados .....	257
7.6.3. Conclusiones acerca del burnout y los síntomas .....	260
8. A modo de recordatorio: principales conclusiones .....	261
9. Referencias bibliográficas .....	267

<b>Capítulo 3. La importancia de los estresores en el contexto laboral</b> .....	275
1. Contextualizando el tema .....	277
2. Conceptuación y clasificación de los estresores: presentando el tema .....	308
3. Los estresores laborales: rastreando los “estímulos” .....	311
4. Fuentes de estrés en la docencia .....	318
4.1. Los profesores también opinan .....	318
4.2. Distintas propuestas clasificatorias .....	321
4.3. Un recorrido por los estudios empíricos .....	327
5. Las fuentes de estrés en los profesores de ESO de la Comunidad Autónoma Gallega: un estudio empírico .....	344
5.1. Fuentes de estrés: ¿cuáles son las más importantes? .....	344
5.2. ¿Cómo se agrupan las fuentes de estrés? .....	349
5.2.1. Factor I: Conductas problemáticas de los alumnos y cuestiones disciplinarias .....	352
5.2.2. Factor II: Competencia/seguridad percibida del docente .....	354
5.2.3. Factor III: Aspectos funcionales y relacionales en el centro .....	355
5.2.4. Factor IV: Labor docente .....	356
5.2.5. Factor V: Motivaciones, actitudes y características de los alumnos .....	357
5.2.6. Factor VI: Sobrecarga laboral del docente .....	359
5.2.7. Factor VII: Los cambios que tienen lugar en la enseñanza .....	359
5.2.8. Factor VIII: Estatus/promoción del docente .....	360
5.2.9. Factor IX: Características del trabajo .....	361
5.2.10. Factor X: Aspectos estructurales del centro .....	362
5.3. Una discusión obligada: la búsqueda de coherencia de los hallazgos .....	362
6. Conclusiones acerca de las fuentes de estrés .....	382
7. Referencias bibliográficas .....	384
<b>Capítulo 4. Estrategias de afrontamiento: los recursos del individuo para hacer frente al estrés</b> .....	389
1. Sobre el concepto .....	391
2. Estrategias de afrontamiento: ¿cuáles y para qué? .....	395
2.1. Clasificaciones funcionales .....	395
2.2. Tipos de afrontamiento .....	396
2.3. El afrontamiento al estrés desde la perspectiva de los profesores .....	408
3. Un repaso a los estudios sobre el afrontamiento de los docentes .....	413
4. Las estrategias de afrontamiento en los profesores de ESO de la Comunidad Autónoma Gallega: un estudio empírico .....	427

4.1. Frecuencia de utilización de las estrategias de afrontamiento .....	427
4.1.1. Resultados para la muestra total: puntuaciones medias .....	429
4.1.2. Comparación de las estrategias de afrontamiento en función del sexo .....	429
4.1.3. Comparación de las estrategias de afrontamiento en función de la edad .....	432
4.1.4. Comparación de las estrategias de afrontamiento en función de la situación laboral .....	435
4.1.5. Comparación de las estrategias de afrontamiento en función de los cursos de docencia .....	438
4.1.6. Conclusiones: estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes de ESO .....	440
4.2. Relación entre las estrategias de afrontamiento y el nivel de estrés .....	442
4.2.1. Estrategias de afrontamiento en función del nivel de estrés .....	442
4.2.2. Estrategias de afrontamiento que permiten diferenciar a los profesores con altos y bajos niveles de estrés .....	446
4.2.3. Estrategias de afrontamiento y nivel de estrés: análisis de su relación en los distintos años analizados .....	447
4.2.3.1. Análisis de correlación entre las estrategias de afrontamiento y el estrés en cada uno de los años .....	448
4.2.3.2. La explicación del estrés a partir de las estrategias de afrontamiento en los distintos periodos analizados .....	450
4.2.4. Conclusiones: estrategias de afrontamiento y nivel de estrés .....	454
4.3. Relación entre las estrategias de afrontamiento y nivel de burnout .....	455
4.3.1. Estrategias de afrontamiento en función del nivel de burnout .....	455
4.3.2. Estrategias de afrontamiento que permiten diferenciar a los profesores con altos y bajos niveles de burnout .....	459
4.3.3. Relación entre las estrategias de afrontamiento y las dimensiones del burnout .....	461
4.3.4. Estrategias de afrontamiento y nivel de burnout: análisis de su relación en los distintos años analizados .....	463
4.3.4.1. Análisis de correlación entre las estrategias de afron- tamiento y el burnout en cada uno de los años .....	463
4.3.4.2. La explicación del burnout a partir de las estrategias de afrontamiento en los distintos periodos analizados .....	467
4.3.5. Conclusiones: estrategias de afrontamiento y nivel de burnout .....	470
4.4. Conclusiones generales acerca de las estrategias de afrontamiento y el malestar laboral (estrés y burnout) .....	471
5. Referencias bibliográficas .....	472

<b>Capítulo 5. El papel de los estresores extralaborales, el apoyo social y las variables de personalidad en los procesos de estrés y burnout</b> .....	479
1. Apuntes previos .....	481
2. Más allá del contexto laboral: los acontecimientos vitales y las contrariedades cotidianas .....	481
3. La necesidad de los “otros”: el apoyo social .....	484
4. El protagonismo de “lo personal”: Patrón de Conducta Tipo A, optimismo y dureza .....	496
4.1. La antesala del estrés: el Patrón de Conducta Tipo A .....	497
4.2. Lo bueno de lo malo: el optimismo .....	502
4.3. Yo resisto, ¿tú resistes?: la dureza .....	511
5. Las variables moduladoras del malestar docente: un repaso a la evidencia empírica .....	519
6. El impacto de las variables psicosociales, personales y extralaborales en el estrés laboral y el burnout de los profesores de ESO de la Comunidad Autónoma Gallega: un estudio empírico .....	534
6.1. Examinando la asociación del estrés laboral y el burnout con un conjunto de variables seleccionadas .....	534
6.2. La explicación del estrés laboral y el burnout a partir de un conjunto de variables seleccionadas .....	539
7. A modo de consideraciones finales .....	543
8. Referencias bibliográficas .....	546
<b>Capítulo 6. Planteamiento y características técnicas del estudio: una presentación obligada</b> .....	555
1. Planteamiento del problema a investigar .....	558
2. Objetivos de la investigación .....	562
3. Procedimiento empírico .....	563
3.1. Acerca de la muestra .....	563
3.1.1. Características técnicas: diseño muestral .....	563
3.1.2. Perfil de la muestra .....	587
3.1.2.1. Sexo .....	587
3.1.2.2. Edad .....	588
3.1.2.3. Situación laboral .....	591
3.1.2.4. Ciclos de docencia .....	593

3.2. Medición de las variables e instrumentos utilizados .....	595
3.2.1. Inventario de Estresores Laborales para Profesores de Secundaria .....	596
3.2.2. Inventario de Burnout .....	597
3.2.3. Inventario de Estrategias de Afrontamiento .....	598
3.2.4. Escala de Apoyo Social .....	599
3.2.5. Cuestionario de Conducta Tipo A .....	600
3.2.6. Escala de Dureza .....	600
3.2.7. Cuestionario de Optimismo .....	602
3.2.8. Inventario de Acontecimientos Vitales .....	602
3.2.9. Escala de Contrariedades Cotidianas .....	603
3.2.10. Inventario de Síntomas relacionados con el Estrés .....	604
3.2.11. Ítems de elaboración propia .....	604
3.3. Normas seguidas en la aplicación de las pruebas .....	605
3.3.1. Estudio piloto .....	605
3.3.2. Perfil y entrenamiento del equipo de campo .....	606
3.3.3. Trabajo de campo .....	606
4. Referencias bibliográficas .....	608

## Una introducción “indisciplinada”

Este apartado supone para nosotros ese necesario punto y final de lo que, con mayor o menor acierto, hemos desarrollado en las páginas que siguen. Esta elección, sin duda indisciplinada y poco ortodoxa, viene motivada por la necesidad, sentida y compartida, de transmitir al lector cuáles han sido los lindes, los epicentros y las trayectorias de un fenómeno (el malestar laboral de los docentes de secundaria) que, a menudo, en la investigación ha mostrado su carácter esquivo, dinámico y cambiante. Comenzaremos novelando la historia de “Ella” (no resulta ocioso señalar que, como en las películas, cualquier parecido con la realidad es pura coincidencia). Pretendemos bocetar “un viaje hacia el burnout docente” a través de la experiencia de la protagonista (la elección del sexo no es casual, sino que nos hacemos eco de los hallazgos de investigación que constatan una mayor vulnerabilidad de la mujer al estrés y al “quemame” laboral).

“...Ella siempre había creído que la enseñanza era su vocación. Ser profesora le brindaría la oportunidad de dar a su vida unidad, coherencia y propósito. Le gustaban las personas y reivindicaba un mundo más solidario y humano. Confiaba en poder influir positivamente en la vida de sus alumnos, transmitirles conocimientos, orientar su trabajo académico, servir de ayuda. El poder hacerlo, para Ella, era un privilegio. Estudió con ahínco durante muchos años con el firme propósito de que tan ansiado sueño se convirtiese en realidad. Su clase, sus chicos, unas vidas que enriquecer... les ayudaría a conocerse, a sortear los obstáculos académicos, a mejorar su autoestima, a descubrir su presente y sus potencialidades para asegurarles un futuro mejor... ¡había tanto optimismo! Sus ilusiones eran convertirse en esa profesora especial, aquella de la que los chicos hablarían después de dejar el colegio, aquella que recordarían con especial cariño, la que les habría dejado una profunda huella en sus vidas; incluso pensaba que, probablemente, alguno le mandaría una postal por navidad o le llamaría para contarle cómo le iba en la vida.

Sus primeros años en la docencia fueron de gran entusiasmo y dedicación. Se encontró con muchos obstáculos no previstos. Nada era como lo imaginaba (la clase, los problemas de disciplina, los alumnos con necesidades especiales, la falta de motivación, demasiadas interrupciones...), pero se sentía capaz. Ella podría ser la mejor profesora del centro, la más querida, participaría de las alegrías y de las angustias de sus alumnos, ganaría sus corazones. Se pasaba el tiempo libre preparando clases, individualizando tareas, planificando actividades, asistiendo a cursos, estudiando técnicas

de motivación de los alumnos, comentando con sus compañeros las necesidades de sus chicos, demandando cambios al director... Poco a poco, los alumnos comenzaron a ocuparle mucho "espacio psicológico": sólo pensaba en ellos porque su esfuerzo no parecía dar los resultados deseados; toda suerte de pensamientos obsesivos parecieron instalarse en su cabeza: qué es lo que está fallando, por qué mis alumnos no valoran mi esfuerzo, acaso no sé motivarles, me faltará destreza en cómo llevar la clase. Llegar a los alumnos, a sus vidas, a sus porqués se convirtió en el nuevo reto. Se esforzó más y más. Intentó ayudar y hacerse colega del rebelde de la cuarta fila, del que se pasa la clase riendo, del tímido de la segunda fila, del que siempre arma bronca con sus compañeros, de aquél que siempre está ausente y con mirada perdida, del que sabe la respuesta pero nunca levanta la mano... de todos y cada uno. Los resultados no fueron los esperados. Algunos chicos no querían un colega, tampoco una profesora (le manifestaron sin rubor que estaban allí porque les obligaban), otros mostraron una actitud de extrañeza de difícil interpretación a juicio de la docente, en otros casos la actitud fue más comprensiva. Es necesario seguir luchando: me implicaré más, todo cambiará. Pasó el tiempo y pasaron más cosas: se sintió traicionada cuando algún alumno confundió su ofrecimiento de amistad como un signo de debilidad, se sintió desilusionada cuando comprobó que cada vez le era más difícil mantener el control de la clase, se sintió frustrada cuando fue consciente de que sus objetivos idealistas no podían desmoronarse de esta manera.

Se sintió muchas otras veces mal. Cuando el director, el jefe de departamento, sus compañeros parecían evitarla (quizás por sus reiteradas quejas, quizás por sus alegrías por cualquier pequeño logro, quizás porque veían las cosas de otro modo, quizás por envidia, quizás porque no les importaban los demás, quizás porque estaban cansados de escuchar siempre lo mismo...). Cuando intervenía en las reuniones y nadie parecía prestarle atención. Cuando tenía un montón de enredos burocráticos a los que atender. Cuando perdía tanto tiempo en reuniones. Cuando tenía que hablar con los padres (nadie le había preparado para eso). Las tareas a las que atender le resultaban abrumadoras y sus esfuerzos inútiles. Las "quemaduras" (entiéndase síntomas de burnout) de primer grado comenzaron a aparecer: cada vez estaba más irritable, más preocupada, más frustrada.

Con el paso de los años las cosas no mejoraron. Las exigencias de la enseñanza se tornaron más extenuantes (se veía sin energía, no podía más), los padres más exigentes, los colegas más distantes, los alumnos más rebeldes. Los sentimientos humanitarios se fueron desvaneciendo, las necesidades de los otros ya no desplazaban a las propias (antes yo, después el otro), los alumnos antes víctimas inocentes ahora son percibidos como consentidos y malcriados. Los síntomas de quemaduras de segundo grado comienzan a manifestarse: cansancio, cinismo, preocupación por uno mismo, fluctuaciones en el estado anímico.

La carrera hacia el "queme laboral", si no hay quién lo impida (apoyo social, estrategias de afrontamiento eficaces...) continúa. La toma de conciencia del sinsentido de su lucha puesto que nada cambia (el trabajo ha perdido su sentido primigenio), la recurrente tentación de dejarlo todo (la idea de pasar la vida en el aula se le hace insostenible), su búsqueda de "días de salud" (absentismo, petición de bajas...) la nó-

mina como motivación fundamental para trabajar, son algunos de los ingredientes de su experiencia de quemadura laboral (burnout). Las quemaduras, ahora de tercer grado (problemas psicológicos y físicos –pérdida de autoestima, aislamiento social, dolores de cabeza, problemas digestivos–, y un largo etcétera), son mucho más difíciles de tratar". (Un posible final: años más tarde, Ella, abandona su profesión).

Sirva el imaginado peregrinaje de Ella hacia el burnout para transmitir al potencial lector que este trabajo, al igual que el desenlace del relato, entendemos que es susceptible de cambio, de revisión y, sin duda, de una mayor reflexión.

Esta mirada introspectiva se acentúa después de enfrentarnos a un área que se ha nutrido de la polémica, de la controversia, de las estériles luchas intestinas en distintos sectores (padres, medios de comunicación, políticos, público en general...) que, en demasiadas ocasiones, han generado una acusada conciencia de inseguridad entre los profesores acerca de su labor. Pues bien, en este apartado, ya culminada la labor de intentar seleccionar las "piezas" para completar el "puzzle" final, así como de hacer de escribano de pensamientos ajenos (que cual muletas nos fueron acompañando a lo largo de este trabajo), pretendemos presentar algunas pinceladas de carácter personal sobre el tema que nos ocupa.

Desde los distintos escenarios con que nos hemos encontrado en la realización de esta investigación, nuestro primer apunte va referido a los actores (a ese conjunto de trabajadores –los profesores– que se afanan en dignificar el oficio de enseñar). Tenemos la sensación de que, a nivel general, el mundo que rodea a los docentes ha sufrido una profunda transformación (lo que confirma nuestra idea de que siempre es necesario dejar un espacio para el cambio). Esto es, en los últimos años, si los comparamos con las décadas previas, entendemos que han cambiado muchas actitudes, conductas, creencias, expectativas... con respecto a los protagonistas de este trabajo.

El cambio no ha sido para bien: la cara hostil ha desplazado a la amable (la excepción son algunas voces disidentes, pero desafortunadamente pocas en la actualidad). Veamos algunas pinceladas al respecto: los ánimos están más exaltados, existe una clara falta de apoyo al docente desde distintos sectores, aumentan las críticas y el cuestionamiento de su labor, dejación de las responsabilidades en la educación de los hijos por parte de algunas familias, diversidad cultural de los alumnos, devaluación de la imagen del docente al que se le responsabiliza (cual chivo expiatorio) de los males del sistema educativo, disminución de la motivación del alumno para estudiar, cambios en los contenidos curriculares, demanda de renovaciones metodológicas, reformas y más reformas, cambios en las relaciones profesor-alumno (cierta laxitud con respecto a los comportamientos de los alumnos y aumento de la percepción de riesgo de agresiones verbales, por ejemplo), aumento de la conflictividad en las aulas y fuera de ellas, aumento de la

edad de escolarización obligatoria (los docentes se convierten en “vigilantes” de la permanencia en las aulas de algunos alumnos que se sienten retenidos contra su voluntad), aumento de las responsabilidades sobre el profesor—sobrecarga laboral (múltiples tareas: docentes, administrativas, tutoriales, actividades extraescolares, claustros, reuniones, tareas de coordinación, vigilancia de recreos...).

Al profesor se le exige más: buen enseñante, pedagogo y psicólogo eficaz, capacitación para integrar eficazmente la diversidad, eficaz solucionador de situaciones potencialmente conflictivas, habilidad compaginando distintos roles contradictorios (compañero y evaluador del alumno). El resultado es que algunos profesores (no todos) han entrado en un camino de difícil retorno: se han instalado en una fase de desencanto, de desconcierto, con un sentimiento de persecución, de juicio social contra su labor, manifestando su deseo de abandonar la docencia.

Desde el mundo social que les rodea, se insiste más en las defectos que en las virtudes, la flexibilidad ha dejado paso a una mayor rigidez cognitiva, los intentos de conciliación se traducen en ocasiones en hostilidades, el espíritu reflexivo deja paso al pensamiento obsesivo, el optimismo del profesor novel es desplazado con el tiempo por el pesimismo, la fragmentación de tareas es el acuerdo mientras que la racionalización es la utopía, las distintas “militancias” (políticos, legisladores, padres, profesores...) no parecen muy dispuestas a sentarse a la mesa negociadora en favor del interés común.

Se nos ocurren distintas explicaciones (algunas con mayor grado de verosimilitud que otras) a este fenómeno: la conciencia de que “más de lo mismo” no es la solución, el simple paso del tiempo como motor del cambio, la conflictividad es un tema que está “de moda” (mecanismo de contagio), los cambios sociales a los que hemos asistido en las últimas décadas. Bajo nuestro particular punto de vista, en demasiadas ocasiones el árbol no deja ver el bosque.

Sea como fuere, en este apartado también creemos necesario mirar atrás para contextualizar adecuadamente, desde una óptica académica, algunos de los “agujeros negros” que han acompañado la evolución del estudio del estrés y el burnout.

La incursión en este campo de estudio supone el enfrentarse, desde una perspectiva histórica, a una crónica de desencuentros y de opciones que se presentan como incompatibles e irreconciliables. A menudo hemos tenido la desagradable sensación de la existencia de “bandos” conceptuales: para unos lo importante eran las fuentes de estrés (los estímulos), otros acentuaban la necesidad de centrarse en los efectos (los síntomas-las respuestas) e, incluso, no han faltado quienes (los bienpensantes) defendieron que lo fundamental es el organismo activo y propositivo que da cuenta del modo idiosincrático con que cada uno se enfrenta a lo que le pasa (interacción). La cuestión no es baladí, pues desde el ámbito docente estas conceptualizaciones presentadas como “opciones” en sentido estricto, sin vocación de

complementariedad y de mutuo auxilio dibujaron un campo de investigación desvertebrado. Lo cuantitativo (el rigor y la sofisticación metodológica como criterio de verdad) frente a lo cualitativo (el auge de la narrativa: el profesor relata lo que está pasando), lo transversal frente a lo longitudinal... En fin, demasiados “frentes” abiertos que cual “equilibrista” había que sortear (en el mejor de los casos intentar conciliar). En nuestra labor nos encontramos de todo excepto un campo monolítico y sin fisuras. En los últimos tiempos, afortunadamente, parecen existir nuevas sensibilidades hacia la necesidad de conciliación, desde la seguridad de que muchas eran “falsas batallas” (las dicotomías eran artificiosas) y que las ganancias de uno no pasan por la sin-razón del otro.

Otro de los aspectos que queremos resaltar es que nos encontramos con un fenómeno (el del malestar laboral) con una marcada naturaleza interdisciplinaria y sobre el que todo el mundo opina. Separar lo auténtico de lo especulativo, lo opinado de lo probado, ha resultado extremadamente complejo.

La temprana adscripción a lo empírico, quedando lo teórico relegado a un olvido histórico difícilmente justificable, ha sido otro de los escollos que ha tenido que superar este campo de estudio. Los datos parecieron ser el principal (sino el único) criterio de verdad. Al profesor rara vez se le escuchó, la búsqueda de porcentajes, del impacto de tal o cual variable fue poco a poco reduciendo la figura del docente al lenguaje de los números; los hallazgos ganaron en respetabilidad científica no sin pagar el peaje, en muchas ocasiones, de reflejo borroso de la realidad. En el camino quedaron importantes renunciaciones: al significado por el método, a la observación por la manipulación. La experiencia del docente con sus intenciones, propósitos y significados constituyó, en muchas ocasiones, la pérdida.

En íntima conexión con las cuestiones avanzadas (pero que también es fiel reflejo de esas posturas encontradas, que tanto y tan bien han caracterizado el devenir histórico de este campo de estudio) está la cuestión metodológica. La rivalidad surgió entre los partidarios de una metodología “dura” (cuantitativa) y los defensores de una metodología “blanda” (cualitativa).

En cualquier caso, no todo han sido sombras en este campo de estudio, también nos hemos encontrado con la cara amable. Cada vez existe un mayor acuerdo en cuanto a la necesidad de apostar por un pluralismo metodológico de carácter integrador en el cual la flexibilidad y la tolerancia tengan cabida. No debe ser la metodología la que dicte el tipo de problema susceptible de investigar, sino que, por el contrario, ha de ser el problema el que determine la metodología. Una vez más se trata de derribar muros para facilitar un mayor entendimiento con la seguridad de avanzar en el conocimiento.

En definitiva, en las últimas décadas parece que está cambiando el rumbo en muchas parcelas de investigación relacionadas con el estrés y el burnout; los radi-

calismos conceptuales y/o metodológicos están dejando paso a intentos de conciliación y de superación de viejas y estériles polémicas. Existen llamadas de atención que subrayan algunas demandas “saludables” para el campo: aunar esfuerzos para hacer más productivo el área de trabajo, potenciar la tolerancia en su sentido más amplio, necesidad de marcos integradores que contemplen las distintas líneas de trabajo sin exclusivismos, oportunidad de no “atascarse” en los problemas del pasado y encarar el futuro con energías renovadas. En otras palabras, entre los que desarrollan su labor en este campo de estudio existe un cambio en el estado anímico: a los lamentos le han seguido las celebraciones.

Calificar el estudio del estrés y del burnout, en las últimas décadas, como un campo en expansión, con intereses amplios, en donde existe un encomiable espíritu de progreso es, a nuestro juicio, un ajustado esbozo. Creemos que se está realizando un buen y emocionante trabajo, la investigación presente parece, por comparación (con la del pasado), más coherente, centrada y prometedora. Nuevas variables en relación con el malestar laboral parecen entrar en escena (por ejemplo, el optimismo –quizá con un toque a la americana–, la dureza o personalidad resistente), mientras que otras (los recursos de afrontamiento, el patrón de conducta Tipo A) siguen pisando fuerte. Pero hay más. También se ha revitalizado el papel de las relaciones “yo-con-los-otros”; así, las relaciones personales o interpersonales (estilos de apego, relaciones con los compañeros, apoyo social sentido y percibido, el sentido de pertenencia, el conflicto...) adquirieron un inusitado protagonismo en la escena disciplinar del malestar laboral. Aunque con la seguridad de que se podrían incluir más temas, defendemos que éstos representan adecuadamente su diversidad.

Otro de los aspectos positivos del campo es una cuestión de “sensibilidad” más que de “avance real”, pero, una vez más, bienvenido sea. Se trata del anhelo, sentido y compartido por teóricos y/o investigadores, en cuanto a la perentoria necesidad de integración y comprensión del profesor como totalidad (o, lo que es lo mismo, ir más allá de los datos –variables incorpóreas– superando el poco afortunado “despiece y fragmentación” de la persona); se trata de “escuchar” a los docentes o, lo que es lo mismo, potenciar las narrativas para no sólo contrastar, sino también “dar vida al frío dato”. El mundo social en el cual se contextualiza la acción docente, y cómo es vivida por éste, adquiere una especial relevancia. En definitiva, la validez del “promedio” como verdad (nos referimos a la media aritmética desde el dato), ya no está tan enfrentada con escuchar lo que los protagonistas nos quieren contar (auge de la narrativa) para comprender mejor lo que “es verdad para todos”.

Llegados a este punto se impone un necesario cambio de rumbo si lo que pretendemos es contribuir al avance del campo. Hemos defendido que en la actualidad existen “fortalezas”, pero también existen “debilidades” (entendemos que

nos sigue acompañando un lastre innecesario o, si se prefiere, algunos problemas crónicos pero, paradójicamente, también “vitales” que están afectando al “corazón” de este campo).

Se impone, entonces, una labor constructiva que presente lo que es (sería) deseable superar y nuestra propuesta de estudio. En otras palabras, conjugaremos en particular simbiosis algunas debilidades del campo y cómo superarlas; se trata, en definitiva, de asentar argumentativamente los pilares de esta investigación:

*La hegemonía de los autoinformes como método de recogida de datos.* Muchos estudiosos del estrés y del burnout docente se han acomodado en exceso a la utilización de autoinformes como única fuente de recogida de información. La utilización de material biográfico y narrativo tiene, en este sentido, muy corto pasado en este campo. Reivindicamos la utilización del autoinforme, siempre que no implique renunciar a la “voz” del docente que nos transmita los cómo y los porqués de la experiencia del malestar laboral. En este trabajo, en clara consonancia con la vocación integradora que preside su elaboración, hemos articulado en particular simbiosis lo cuantitativo (autoinformes) y lo cualitativo (relatos) para una mejor comprensión de la realidad de los profesores de ESO. En este sentido, hemos solicitado opiniones a los docentes interesándonos en su historia vital, en su labor docente, en las causas de su malestar laboral... para, a la postre, cualificar desde la “individualidad” la evidencia cuantitativa.

*El dominio de “lo transversal” o el desdén por el cambio.* Si bien en las últimas décadas existe un mayor número de estudios longitudinales, el predominio de los diseños transversales es abrumador. En un tema de estudio (ya sea estrés o burnout) supeditado en gran medida a la evolución social y que, en consecuencia, compromete de lleno los temas de “estabilidad *vs.* cambio”, la necesidad de contemplar la dimensión temporal se acentúa, pero el “bache” a este respecto sigue siendo acusado debido a los importantes costes que suponen este tipo de trabajos. Nuestra investigación, gracias a la financiación concedida por la Xunta de Galicia<sup>1</sup>, ha podido contribuir a llenar ese vacío. En concreto, hemos planteado un diseño longitudinal de cohorte transversal (se analizan transversalmente tres cohortes representativas de profesores de ESO en tres años consecutivos: 2003, 2004 y 2005).

*Más allá de las partes: el afán por el todo.* La mayor parte de la investigación en el campo del malestar laboral se diseña con el propósito de analizar “tal o cual

---

**1.** La realización de este trabajo, en el marco del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, fue posible gracias a la concesión del Proyecto de Investigación “Estrés laboral y Burnout en los profesionales de enseñanza secundaria” (referencia PGIDT02CS024101PR) financiado por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

variable” en relación con el estrés o el burnout (es indiscutible que se ha trabajado mucho sobre las “piezas”, pero se sabe muy poco del “puzzle” final). Pues bien, esta investigación pretende, desde una perspectiva integradora, dar cabida a los distintos ámbitos de influencia que en la literatura previa se han relacionado (aunque, en la mayor parte de los casos, de modo aislado) con los fenómenos bajo estudio. Se trata de cualificar el “oficio-de-enseñar” desde las variables sociodemográficas, personales (Patrón de Conducta Tipo A, optimismo, dureza, afrontamiento), psicosociales (apoyo social de amigos y familia), laborales (fuentes de estrés) y extralaborales (acontecimientos vitales y contrariedades cotidianas). Sólo así tendremos la seguridad de atender al todo antes que a las partes.

*La importancia de “nuestro” contexto sociocultural.* La práctica totalidad de la literatura se ha desarrollado en el ámbito anglosajón (un buen ejemplo lo constituyen las referencias bibliográficas de cada capítulo). Pues bien, en este trabajo se atiende a la realidad sociocultural de la Comunidad Autónoma Gallega. No queremos decir que la investigación deba ser “provinciana”, al contrario defendemos que la buena investigación no entiende de fronteras. Lo que reivindicamos es que no se debe olvidar lo “indígena” (la consideración de los significados propios de cada cultura, lo particular y lo no extrapolable), con la seguridad de que los datos obtenidos en esta investigación puedan incorporar los “matices” ligados a nuestro contexto cultural.

Serán este tipo de coordenadas las que constituyan el marco de referencia de esta obra. Su estructura la conforman seis capítulos claramente diferenciados en cuanto a su contenido, pero en todos late la misma intención: profundizar, desde distintas perspectivas, en el estrés y el burnout de los docentes de ESO de la Comunidad Autónoma Gallega. Con un decidido afán didáctico hemos tratado de unificar la presentación de los distintos capítulos; el acercamiento histórico, la presentación de los vaivenes conceptuales, la búsqueda del consenso en cuanto a los aspectos definicionales, el rastreo de la investigación, constituirán la primera parte de cada capítulo. En la segunda parte el protagonismo corresponde a los datos, a los principales hallazgos y conclusiones obtenidas a partir de las “muestras” de docentes gallegos. Los relatos de los docentes entrevistados (*siempre con sombra azul*) y otras experiencias ajenas aderezan cada uno de los apartados.

En el primer capítulo se pretende explorar la naturaleza y el alcance del estrés laboral. El serpenteo conceptual del estrés en el ámbito laboral, la gestación y desarrollo de los distintos modelos explicativos, las consecuencias y costes asociados al fenómeno, las cuestiones evaluativas y la revisión de estudios empíricos dan cuerpo a la primera parte del este capítulo. El estudio empírico da cumplida cuenta, a lo largo de los distintos años de la investigación (periodo 2003-2005), del impacto de las variables sociodemográficas y ocupacionales en la experiencia

de estrés laboral. Nos acercaremos también al cuadro sintomatológico asociado a los distintos niveles de estrés informado por los profesores.

Delimitar los lindes y trayectorias de la experiencia de burnout (queme laboral) es el objetivo nuclear del Capítulo 2. Los avatares del concepto y su evolución, las múltiples caras que presenta el fenómeno, un paseo por los principales modelos explicativos, la evidencia empírica generada, amén de la presentación del estudio empírico que nos acerca al alcance y evolución del fenómeno, conforman los principales argumentos de este tema. El examen del vínculo (desde lo estático, pero también desde lo dinámico) de variables sociodemográficas y ocupacionales (sexo, edad, situación laboral, cursos de docencia) también adquiere aquí (al igual que en el Capítulo 1) carta de ciudadanía.

En el Capítulo 3 titulado “La importancia de los estresores en el contexto laboral” se proporciona adecuada cobertura al “estímulo” (fuente de estrés) vinculado al trabajo. En la primera parte del capítulo se presentan las fuentes de estrés de los profesores (con particular atención a sus relatos), las taxonomías y la siempre oportuna revisión de la literatura al respecto. ¿Cuáles son las fuentes de estrés más importantes para el colectivo de docentes de ESO de la Comunidad Autónoma Gallega? y ¿Cómo se agrupan?, son cuestiones a las que se responde en la segunda parte. La búsqueda de coherencia de los hallazgos y las principales conclusiones suponen el punto y final de este capítulo.

Los recursos del individuo para enfrentar o afrontar el estrés constituyen el corazón del Capítulo 4. El concepto de afrontamiento, cuáles y cuántas son las estrategias, las distintas taxonomías, la revisión de la literatura, y el estudio empírico, vehicularán el desarrollo de este tema. Nuestra investigación de las estrategias de afrontamiento de los profesores de ESO la vertebraremos en torno a objetivos claramente diferenciados: cuáles son las más frecuentes, existen diferencias significativas en la utilización de las estrategias de afrontamiento en función del nivel de estrés y de burnout (pero, también, en función del sexo, la edad, la situación laboral, los ciclos de docencia), cómo se relacionan las distintas estrategias con el estrés, y el burnout, medido en los distintos momentos temporales analizados. A modo de recordatorio al final del capítulo se presentan las principales conclusiones.

Por último, el Capítulo 5 se plantea con una decidida vocación integradora de los distintos determinantes del estrés y del burnout. Se examina el papel de los estresores extralaborales, el apoyo social y las variables de personalidad en los fenómenos bajo estudio. En efecto, la necesidad de los otros (el apoyo social), el protagonismo de lo personal (Patrón de Conducta Tipo A, optimismo, dureza), lo extralaboral (acontecimientos vitales y contrariedades cotidianas) conforman los pilares del desarrollo teórico y empírico de este tema. El examen de la covariación entre este amplio muestrario de factores y el malestar laboral (estrés

y burnout), así como la potencialidad explicativa de estos fenómenos, guían el planteamiento y desarrollo empírico de este capítulo. Las consideraciones finales sugieren algunos apuntes acerca de los derroteros por los que encauzar la prevención e intervención sobre el estrés y el burnout docente que, a la postre, es lo que de verdad importa.

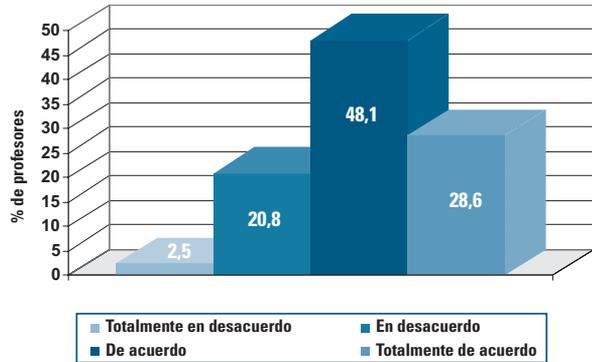
Nuestra andadura termina con la obligada exposición del planteamiento y las características técnicas del estudio (Capítulo 6). Se trata de presentar “el escenario” que ha dado sentido, coherencia y propósito a las distintas escenas desarrolladas en capítulos anteriores. Cuál es el problema a investigar, qué objetivos pretende la investigación, cómo se ha realizado el diseño de la investigación, cuál es el perfil de la muestra en el periodo temporal analizado (sexo, edad, situación laboral, ciclos de docencia), cuáles son las variables de interés (y, en consecuencia, qué instrumentos se han seleccionado para medirlas), y cuestiones acerca del trabajo de campo, son los aspectos desarrollados.

Permítasenos, para finalizar este apartado, mostrar nuestra gratitud más sincera a todos aquellos que han hecho posible este trabajo. Especial mención para el organismo financiador “Xunta de Galicia” (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria), el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela en cuyo marco se ha realizado el estudio (en particular a su Director: Profesor Miguel Ángel Santos Rego) y, como no podría ser de otro modo, para todos los profesores que desinteresadamente contribuyeron a que fuera posible esta investigación. Sólo nos queda mostrar nuestra esperanza de que las páginas que siguen contribuyan no sólo a comprender mejor la realidad laboral de los docentes de ESO, sino también, en la medida de lo posible, a facilitar el diseño de estrategias preventivas y/o de intervención con garantías de eficacia.

# 1

## Capítulo

La docencia en la enseñanza secundaria obligatoria es una profesión estresante



Tamaño muestral: 3281 profesores de ESO de la Comunidad Autónoma Gallega

“Sus primeros años en la docencia fueron de gran entusiasmo y dedicación. Se encontró con muchos obstáculos no previstos. Nada era como lo imaginaba (la clase, los problemas de disciplina, los alumnos con necesidades especiales, la falta de motivación, demasiadas interrupciones...), pero se sentía capaz... Se pasaba el tiempo libre preparando clases, individualizando tareas, planificando actividades, asistiendo a cursos, estudiando técnicas de motivación... Poco a poco, los alumnos comenzaron a ocupar mucho “espacio psicológico”.

*Historia de “Ella”*

## El estrés laboral: naturaleza y alcance del fenómeno



## 1. El acotamiento conceptual del estrés: una necesidad del campo

A lo largo y ancho de la dilatada historia del estudio del estrés la necesidad, sentida y compartida por teóricos e investigadores, de un acotamiento conceptual del término ha sido una de las constantes de este campo de trabajo. Ha existido, a este respecto, una clara conciencia de inseguridad al tratar de dar respuesta al interrogante ¿qué es el estrés?, lo que ha generado un importante consenso acerca de la dificultad que entraña la tarea.

Esta circunstancia ha estado mediatizada no sólo por la dificultad de aprehender un fenómeno de naturaleza esquiva y escurridiza, sino también por otras circunstancias añadidas. Reseñar, en este sentido, que el estrés, en demasiadas ocasiones se ha presentado como un concepto ómnibus en el que todo parecía tener cabida (estímulos estresantes, manifestaciones fisiológicas, cognitivas, emocionales, conductuales...); su elasticidad y su plasticidad semántica, a tenor de su utilización en una amplia gama de contextos, contribuyen también a añadir un plus de dificultad al reto de intentar una definición precisa.

No resulta sorprendente, entonces, que el estrés se haya presentado para muchos autores como un fenómeno elusivo, abstracto, que siempre parecía ocultar su verdadero rostro, o lo que es lo mismo, que mostraba tantos que la ambigüedad resultaba particularmente notoria. Ansiedad, tensión, cansancio, hastío vital, dificultades económicas, laborales, enfermedad de un ser querido... serían algunas de las múltiples máscaras bajo las cuales podría ocultarse el fenómeno. Las rúbricas también se superponen “estoy muy estresado”, “creo que debe relajarse, le veo muy estresado”, “ese problema (físico, psíquico... poco importa la naturaleza) se debe al estrés”. En fin, la persona, los que le rodean, los profesionales de la medicina (entre otros muchos) parecen dar carta de ciudadanía a un fenómeno de lindes borrosos como si de una “extraña patología contemporánea” se tratara. Sea como fuere, son estos usos (más propiamente abusos) del término los que acentúan su versatilidad e indefinición.

En un acercamiento a la literatura rescatamos distintas opiniones de “notables” del campo que subrayan algunos factores que dificultan un acercamiento comprensivo al estrés:

*“El término estrés se había casi apropiado de un campo previamente compartido por varios conceptos incluidos ansiedad, conflicto, frustración, trauma, alienación, anomia, depresión y angustia emocional..., es como si, cuando se puso de moda la palabra estrés, cada investigador que hubiera estado trabajando con un concepto que consideraba estrechamente relacionado, lo sustituyera por estrés y continuara en su misma línea de investigación” (Cofer y Appley, 1964).*

*“Se trata de un concepto que le resulta familiar tanto al profesional como al público; todos lo entienden cuando se usa en un contexto general, pero muy pocos cuando se necesita una explicación más precisa, hecho que parece constituir un problema básico” (Cox, 1978).*

*“... después de 35 años nadie ha sido capaz de formular una definición de estrés que satisfaga a la mayoría de los investigadores del campo” (Elliot y Eisdorfer, 1982).*

*“El estrés adolece de la ambigua bendición de ser demasiado bien conocido y demasiado poco entendido” (Selye, 1983).*

*“Nuestro conocimiento del estrés tiene las propiedades de un mapa primitivo más que de una enciclopedia” (Payne y Firth-Cozens, 1987).*

Un último apunte que abunda en estos aspectos es que el término estrés, lejos de estar adscrito a una disciplina ha presentado, desde su evolución, un marcado carácter interdisciplinar. El resultado ha sido que se ha revestido de muy distintos trazos semánticos.

El acercamiento a su devenir histórico, desde la siempre segura mirada retrospectiva, nos permitirá iluminar mejor los escenarios en los que se fue gestando y conformando el término. Se trata, en otras palabras, de acercarnos a sus raíces para perfilar esas señas de identidad del estrés lo que, a la postre, incidirá en una mayor comprensión del fenómeno.

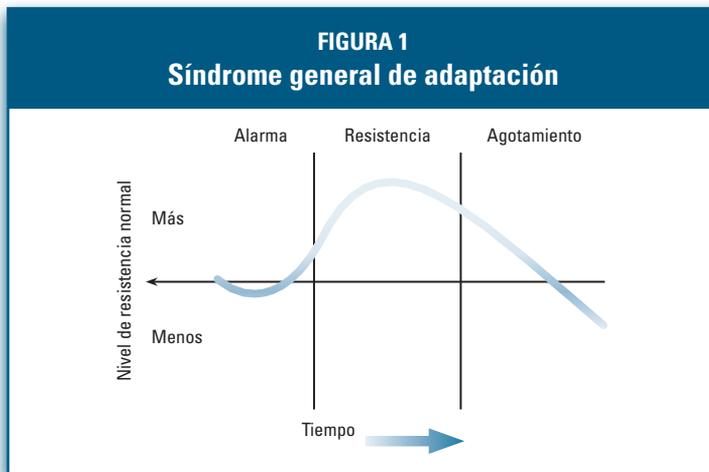
Cabe comenzar señalando que, como muchas otras palabras, el término estrés (*stress*) es anterior a su uso sistemático y científico; fue utilizado ya en el siglo XIV para expresar dureza, tensión, adversidad o aflicción.

Entre la comunidad científica existe un consenso razonable acerca de que uno de los primeros empleos sistemáticos del término estrés procede de la física. Hooke, un prominente físico del siglo XVIII, utilizó la palabra estrés para el estudio de la dinámica de fuerzas (cfr. Hinkle, 1973, 1977). En concreto, el objetivo de este autor era investigar el modo en que deberían diseñarse determinadas estructuras materiales (por ejemplo, puentes) para soportar y resistir cargas pesadas u otros agentes externos (de naturaleza ambiental) minimizando el peligro de derrumbamiento. Tres conceptos utilizados por este investigador resultan de capital importancia en el tema que nos ocupa: carga o fuerza externa (*load*), proceso dinámico puesto en marcha para hacer resistencia a la carga (*stress*), y deformación de la estructura producida por la conjugación de la carga y del estrés (*strain*). Estos conceptos constituyeron sin duda la piedra angular sobre la que se han asentado formulaciones posteriores.

Un buen ejemplo lo constituye Canon quien, años después (1932), desde el campo de la medicina, intenta explicar la reacción del organismo ante cualquier amenaza o situación de emergencia. En concreto, el autor postula que ante la

percepción de “peligro” (estudiada inicialmente en las reacciones de los animales ante los depredadores) se produce una rápida activación del sistema nervioso simpático y endocrino cuya función fundamental es preparar al organismo para una “respuesta de lucha o huida”. A partir de estos estudios iniciales, el investigador consideró el estrés como una perturbación de la homeostasis ante distintos tipos de situaciones que implicaran una situación de riesgo (ej., frío, falta de oxígeno, descenso de glucosa) que elicitan una respuesta.

Selye (1936), considerado el pionero en la investigación de la fisiología del estrés, haciéndose eco de los planteamientos previos, desarrolla una fecunda línea de investigación que tendrá un importante valor heurístico en este campo de estudio. Específicamente, el autor dirigió su interés al estudio de la reacción de las ratas de laboratorio ante agentes estresantes de distinta naturaleza (frío, calor, ejercicio físico, inyección de agentes químicos,...) concluyendo que, independientemente de los estímulos utilizados, las respuestas de los animales eran muy similares. El patrón de respuesta (etiquetado por Selye como Síndrome General de Adaptación –véase Figura 1-) presenta tres fases claramente diferenciadas: alarma (el organismo se prepara para hacer frente a la amenaza), resistencia (el organismo se esfuerza para contrarrestar la amenaza) y, por último, agotamiento, que se produciría si fracasa la fase de resistencia y el estresor se cronifica (conllevaría un debilitamiento progresivo aumentando su vulnerabilidad y susceptibilidad general a la enfermedad).



Selye (1982) argumenta que de este proceso trifásico (véase Figura 1) la capacidad de resistencia del organismo siempre resulta un poco debilitada. El autor, refiriéndose a la capacidad de adaptación, expone un sugerente símil:

*“... puede ser comparada a una cuenta bancaria de la que podemos retirar fondos, pero en la que aparentemente no podemos hacer depósitos. Tras el agotamiento que puede seguir a una intensa experiencia estresante, el sueño y el descanso pueden restaurar la resistencia y adaptabilidad del organismo hasta niveles muy próximos a los existentes antes de la experiencia estresante, pero el restablecimiento completo es probablemente imposible”* (pp. 10-11).

En definitiva el trabajo de Selye, referencia obligada en el campo del estrés, presenta tres importantes aportaciones: 1) el estrés es una respuesta no específica (independiente de la naturaleza de sus desencadenantes), 2) la respuesta de estrés tiene una marcada naturaleza procesual o sindrómica (SGA: alarma-resistencia-agotamiento), y 3) la cronicidad del estrés, unida a la ausencia de mecanismos eficaces para paliar esta experiencia, incrementa la vulnerabilidad del organismo a la enfermedad.

Estas primeras acepciones tienen como denominador común que el estrés es conceptualizado como una “respuesta”. El punto de mira se sitúa fundamentalmente en las reacciones fisiológicas con las que el organismo reacciona ante cualquier evento que pone en peligro su bienestar. Posteriormente, y de la mano de disciplinas afines (por ejemplo, la psicología) las reacciones emocionales y comportamentales constituirán también elementos fundamentales de esta perspectiva conceptual.

A continuación, y en un afán de ejemplificar esta cuestión, presentamos a vuelapluma algunos ejemplos definicionales del estrés como respuesta:

*“Aquel estado que se produce en un ser viviente, como resultado de la interacción del organismo con estímulos o circunstancias nocivas* (Wolff, 1953).

*“Una respuesta general del organismo ante cualquier estímulo o situación estresante”* (Selye, 1956).

*“Sentimiento de frustración y amenaza que no puede reducirse”* (Bonner, 1967).

*“Esfuerzo agotador para mantener las funciones esenciales al nivel requerido”* (Ruff y Korchin, 1967).

En suma, cabe sintetizar esta perspectiva conceptual como una reacción problemática a los estímulos amenazantes que generan un estado orgánico o mental alterado que, a menudo, conlleva una respuesta emocional negativa. Reseñar, por último, que a pesar del importante calado que en algunas disciplinas (fisiología, medicina, biología...) ha gozado esta aproximación conceptual, no es menos cierto que con el paso del tiempo han surgido nuevas sensibilidades (con marcados aires psicosociales) que argumentaban el “sinsentido” de evaluar la respuesta sin tener en cuenta el “disparador” (entiéndase, el estímulo que la ha generado).

Otra concepción alternativa, que eclipsaba el énfasis en la respuesta, situaba al estímulo en el “punto de mira”. La idea central, con un amplio eco en campos como la física y la ingeniería, es que el estrés reside fuera del individuo como una fuerza externa o una propiedad adscrita a los estímulos o situaciones a las que son expuestos los individuos. Se experimentaría estrés cuando las “circunstancias externas” sobrepasan ciertos límites de tolerancia de los sujetos (Cox, 1978).

La consolidación del paradigma estímulo-respuesta en el ámbito psicológico contribuyó a apuntalar la tesis que defendía la necesidad de atender a los estímulos como desencadenantes y/o precipitadores del estrés. El organismo no juega ningún papel modulador en la respuesta, sino que, tal como afirman Lazarus y Folkman (1986) “los hombres y los animales son reactivos a la estimulación”. Se impone, entonces, desplazar el foco de conveniencia al campo estimular. Siguiendo a Lazarus y Folkman desde este tipo de paradigma “*los estímulos generadores de estrés se consideran generalmente como acontecimientos con los que tropieza el sujeto*” (p. 36). Por lo tanto, desde esta perspectiva, el estrés es definido *grosso modo* como un estímulo externo que produce un efecto sobre la persona. Sin embargo, no parece oportuno obviar que determinadas condiciones generadas en el interior del individuo (como por ejemplo, el hambre, la apetencia sexual...), en cuanto que estaban originadas a partir de determinados estados hormonales y fisiológicos, son incluidas también en las definiciones centradas en el estímulo.

Presentamos, seguidamente, algunas propuestas conceptuales que se adscriben a las filas del estrés como estímulo:

*“Cualquier tipo de estimulación vigorosa, extrema o inusual que, representando una amenaza, cause algún cambio significativo en la conducta”* (Millar, 1953)

*“Aquellos estímulos con mayor probabilidad de producir trastornos”* (Basowitz y et al., 1955)

*“Situaciones nuevas, intensas, rápidamente cambiantes e inesperadas que producen algún tipo de efecto en la persona”* (Appley y Trumbull, 1967)

La constatada existencia de diferencias individuales en cuanto al impacto percibido de los estímulos ambientales o acontecimientos externos y, no menos importante, la toma de conciencia de que el análisis de la respuesta sin el estímulo no tiene sentido empujó a los investigadores a buscar alternativas conceptuales del estrés.

Además, y sin negar el indudable valor de las definiciones basadas en la respuesta y en el estímulo (sin duda las más populares y cercanas para el público en general), éstas presentan otro importante inconveniente: la circularidad en su planteamiento. Esto es, el estímulo será o no estresante dependiendo de la res-