

Prevenção del estrés
profesional docente

formació del professorat

COORDINADORES | GÓMEZ PÉREZ, LUIS
CARRASCOSA OLTRA, JOSÉ

EQUIPO COLABORADOR | CUARTERO CERVERA, TERESA
CUENCA POZO, CECILIA
FERNÁNDEZ JUNCOSA, MÓNICA
GARCÍA MARTÍNEZ, JESÚS
GARCÍA ORTEGA, M^o PILAR
GÓMEZ PÉREZ, J. IGNACIO
MARTÍNEZ BROTONS, CRISTINA
MATAMALA SALCEDO, ROSA
OLTRA MARTÍNEZ, M^o LUISA

Edita:

GENERALITAT VALENCIANA

CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y CIENCIA

Dirección General de Ordenación, Innovación Educativa y Política Lingüística
Servicio de Formación del Profesorado

ISBN: 84-482-2416-7

Depósito Legal: V-1322-2000

Imprime:

Edicions Culturals Valencianes S.A. • C/ Arquitecto Arnau, 16 • 46010-Valencia
Tel: 963.603.336/963.930.482 • Fax: 963.692.244 • E Mail: nau@naullibres.com

València, abril de 2000

Valencia, abril de 2000

La formació permanent del professorat constituïx una prioritat per a l'Administració Educativa Valenciana, que l'entén com un dret de tot el professorat i com un requisit previ per a la millora de la qualitat de l'ensenyament.

La formación permanente del profesorado constituye una prioridad para la Administración Educativa Valenciana, que la entiende como un derecho de todo el profesorado y como un requisito previo para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Per un altre costat, la formació del professorat es fa més necessària encara en un moment com l'actual caracteritzat per un fort dinamisme social i una complexitat creixent dels escenaris d'actuació professional dels docents.

Por otro lado, la formación del profesorado se hace más necesaria todavía en un momento como el actual caracterizado por un fuerte dinamismo social y una complejidad creciente de los escenarios de actuación profesional de los docentes.

En este context de canvi, els docents es veuen necessitats d'adquirir recursos que els permetran adequar la seua pràctica professional a les demandes i expectatives creixents de la societat respecte a les tasques que els són pròpies.

En este contexto de cambio, los docentes se ven necesitados de adquirir recursos que les permitirán adecuar su práctica profesional a las demandas y expectativas crecientes de la sociedad con respecto a las tareas que les son propias.

Tals expectatives socials estan a l'arrel de l'anomenat, des del punt de vista sociològic, síndrome "burnout" o del "professional cremat" pel que els docents poden arribar a viure, en un moment determinat, situacions de desbordament i estrés que dificulten la seua pràctica docent i que són, a juí dels experts en la matèria, susceptibles de prevenció per mitjà de la posada en marxa d'accions formatives específiques i el maneig de materials pensats a l'efecte.

Tales expectativas sociales están en la raíz del llamado, desde el punto de vista sociológico, síndrome "burnout" o del "profesional quemado" por el que los docentes pueden llegar a vivir, en un momento determinado, situaciones de desbordamiento y estrés que dificultan su práctica docente y que son, a juicio de los expertos en la materia, susceptibles de prevención mediante la puesta en marcha de acciones formativas específicas y el manejo de materiales pensados a tal efecto.

El present manual, que arreplega els continguts bàsics del "I Pla Preventiu de l'Estrés Professional Docent" pretén posar a l'abast de tot el professorat de la Comunitat Valenciana una sèrie de recursos i de materials que els servisquen per a evitar, superar i previndre els referits quadres de desbordament i estrés i que han sigut elaborats des del rigor metodològic i científic per l'equip de col·laboradors que firmen el present treball.

El presente manual, que recoge los contenidos básicos del "I Plan Preventivo del Estrés Profesional Docente" pretende poner al alcance de todo el profesorado de la Comunidad Valenciana una serie de recursos y de materiales que les sirvan para evitar, superar y prevenir los referidos cuadros de desbordamiento y estrés y que han sido elaborados desde el rigor metodológico y científico por el equipo de colaboradores que firman el presente trabajo.

Josep Vicent Felip i Monlleó
 Director General d'Ordenació i Innovació Educativa
 i
 Política Lingüística

Agradecemos a todo el profesorado participante en los cursos de Prevención del Estrés Docente ya que su bagaje de experiencias y vivencias han supuesto una valiosa información cuya evaluación ha servido para reforzar y proponer estrategias de mejora en los contenidos de esta obra.

A todos ellos:

¡Gracias!

FORMACIÓN DEL PROFESORADO, RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y PREVENCIÓN DEL ESTRÉS PROFESIONAL DOCENTE

García Martínez, Jesús
Jefe del Servicio de Formación del Profesorado de la DGOIEPL de
la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia

*“ No sólo pedimos a nuestros profesores que abarquen todos los campos en los que pueda perfeccionarse la personalidad humana, sino que además les pedimos mesura y equilibrio: todos esos diferentes objetivos deben incorporarse en un todo armónico, en el que se consiga una personalidad integrada, sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de esas áreas produzca hombres y mujeres desequilibrados. Para poder desempeñar esta tarea utópica nos haría falta un **superhombre ejemplar**. Un humanista de saber ilimitado. Alguien capaz de reunir todas las cualidades consideradas como positivas, eliminando, al mismo tiempo, cualquiera de las que pudieran considerarse negativas. Siguiendo esta línea de razonamiento nuestra sociedad puede desarrollar hasta el límite las peticiones basadas en el componente utópico de la educación, proyectando sobre los profesores unas exigencias desmedidas”.*

Esteve, José M.
“El profesorado ante las nuevas responsabilidades”. Seminario Internacional: La UNESCO y los retos de la educación a finales de siglo. Granada. Junio, 1999

1-Introducción.

La antecita del profesor Esteve nos pone sobre la pista de uno de los factores que subyacen en lo que se conoce como “el malestar docente”. En efecto, de un tiempo a esta parte, la sociedad tiende a trasladar todas y cada una de sus “*asignaturas pendientes*” al ámbito escolar con la esperanza utópica de haber hallado la solución. Pero existen otros factores además del señalado que van haciendo de la profesión docente algo inespecífico, problemático y complejo. Algunos de estos factores son de naturaleza coyuntural como el cambio de los planes de estudio, la reforma del sistema educativo, etc., y otros son de naturaleza estructural, en tanto que los referentes sociales son cada vez más dinámicos, cambiantes y complejos. En todo caso, puede afirmarse, que los nuevos retos que esta sociedad heterogénea, plural, cambiante e intercultural va imponiendo a los profesores, van más allá de la reforma de los planes de estudio y de la reestructuración del sistema educativo y afectan de lleno al concepto mismo de **profesionalidad docente**

2-Diversidad e incertidumbre en la labor docente.

En este contexto de **incertidumbre**, como consecuencia de las circunstancias cambiantes de la sociedad actual, y de **complejidad** de las tareas docentes el profesor de hoy se encuentra ante la necesidad de adquirir nuevos conocimientos, dominar nuevas destrezas y ampliar su repertorio de conductas profesionales para atender adecuadamente los retos que se le plantean en la práctica diaria, caracterizada ésta última, entre otros factores, por la **heterogeneidad del alumnado**.

Así, **la diversidad** pasa a ser un concepto central en la nueva realidad escolar, presente en todos los niveles y etapas de la escolaridad, pero más patente y explícita en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), etapa en la que el alumnado ya no es ni el "*alumno de éxito*" que había superado la criba del graduado escolar ni el "*alumno fracasado*" que, antes que abandonar el sistema, optaba por una formación profesional de base. En ambos casos, el alumnado, con la propuesta curricular anterior a la LOGSE, llegaba a las aulas en grupos supuestamente homogéneos que apuntaban a un perfil profesional docente muy determinado y caracterizado por una forma disciplinar de enfocar y tratar el conocimiento, unas metodologías de trabajo en el aula homogeneizadoras, unas preconcepciones de la "diferencia" como "deficiencia", un desconocimiento de los estadios psicoevolutivos propios de la adolescencia y una dinámica de trabajo individualista, alejada de procesos de colegiación en la acción docente. La formación inicial y las políticas de selección del personal y de acceso a la docencia eran coherentes con ese enfoque. Por contra, y conforme a lo que hemos apuntado, con la nueva propuesta curricular la situación es muy diferente. Se imponen otras formas de trabajo en el aula, otras concepciones del desarrollo y del aprendizaje y se atisban algunos de los requisitos previos que serán necesarios para que se dé una auténtica renovación de la enseñanza a través de un nuevo concepto de profesionalidad docente.

3-Hacia una nueva profesionalidad docente.

En efecto, al cambio de sus planteamientos metodológicos y de los principios teóricos que informan su quehacer "*práxico*" el profesor ha de añadir un cambio en su concepción misma del proceso de enseñanza-aprendizaje, un cambio del rol profesional que venía desempeñando y constituirse como un profesional reflexivo de su propia práctica, que investiga y experimenta junto a otros profesores lo que le permite ampliar sus fuentes de información, sus ideas y sus criterios para mejorar su trabajo en las aulas.

Así, para autores como **Stenhouse**, la innovación curricular tiene que partir del grupo de profesores de un centro, como unidad básica de actuación, que discute, modela y lleva a cabo el currículum, participando en la evaluación de resultados. En este sentido, cambiar la práctica, desarrollar el currículum y perfeccionamiento del profesorado son tres aspectos indisociables."

Desde esta concepción la **reflexión en la acción, el trabajo en equipo y -sobre todo – la formación permanente** pasan a ser tres elementos básicos de la nueva concepción del profesional docente y premisas necesarias para un adecuado tratamiento de la diversidad a través del cambio y de la renovación de la enseñanza. El siguiente cuadro¹ recoge los aspectos más significativos de lo expuesto en este apartado:

CUADRO I



¹ Basado en **García Martínez, J (1999)** "Atención a la diversidad, formación del profesorado y renovación de la enseñanza". En Actas del I Congreso Autonómico de Atención a la Diversidad. Mayo 1999. Elche (Alicante).

4-Desafíos y condicionantes de la profesión docente: un horizonte de complejidad.

Como hemos visto pues, los desafíos que debe asumir el profesorado del siglo XXI son variados en cuanto a su naturaleza, numerosos en número y complejos en cuanto a su configuración, determinación y posible abordamiento.

Entre los retos y desafíos que tienen los profesores ante sí, podríamos señalar, a modo de somero inventario, los siguientes:

- a) En primer lugar, **adecuar la práctica docente a las demandas y expectativas crecientes de la sociedad con respecto a las tareas de los profesores**. Ya hemos apuntado que tales expectativas están en la raíz del llamado síndrome "*burnout*" o del profesional quemado ante el cual lo mejor será discernir las demandas razonables planteadas por la sociedad de las irracionales y, en todo caso, "armarse" profesionalmente de resortes, habilidades y repertorios conductuales y pedagógico-didácticos que nos permitan despersonalizar los conflictos, movernos con seguridad en los escenarios de trabajo e integrar los referidos elementos de la nueva profesionalidad docente *-reflexión, trabajo en equipo y formación permanente-* como referentes para la adecuación de nuestra práctica profesional a las complejas y cambiantes demandas sociales.
- b) En segundo lugar, **la exigencia de dar respuesta inmediata al alumnado en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje** en el que ambos están imbricados. Así, el profesor entendido como "organizador de las experiencias y de las situaciones de aprendizaje" más que como "fuente principal de conocimiento", ha de facilitar los medios y recursos necesarios para que el alumnado sea el verdadero protagonista del hecho educativo procurando, al mismo tiempo, que salga motivado de cada experiencia de aprendizaje para poder seguir avanzando en su proceso educativo.
- c) Ello precisa de una verdadera interrelación, de una comunicación y dialogo entre profesor y alumnos y conlleva **la toma de decisiones** por parte del docente **en condiciones caracterizadas por un alto dinamismo y por una problematicidad creciente de los escenarios de actuación profesional**.
- d) Por otra parte, la implantación de la nueva ley de Ordenación General del Sistema Educativo ha supuesto un esfuerzo considerable para todo el profesorado, que ha tenido que **actualizar y adecuar sus conocimientos científicos, técnicos y didácticos a las propuestas curriculares que el nuevo marco legal señala para los distintos niveles, ciclos y etapas del sistema educativo**.
- e) El reto que supone **la evaluación y la investigación evaluativa**, que está llamada a cobrar una mayor relevancia en los próximos años . No se trata sólo

de la evaluación de los aprendizajes centrada en los alumnos sino la evaluación del profesorado, de la organización de los centros, del currículo, de los propios procesos didácticos, etc., requiriendo todo ello de una metodología evaluativa que parte de una concepción de la evaluación educativa al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, que se integra en el quehacer educativo del aula y del centro y que se erige como punto de referencia para la toma de decisiones que afecten a la intervención educativa y a la mejora del proceso.

- f) **La necesidad de establecer proyectos de actuación común, junto al resto de sus compañeros** y en consonancia con lo que espera la comunidad educativa en su conjunto. Se trata de establecer Proyectos Educativos de Centro, Proyectos Curriculares, en definitiva; planes de actuación a corto, medio y largo plazo. Ello conlleva dejar a un lado todo individualismo y aislamiento como metodología de trabajo y establecer formas colaborativas y cooperativas de encarar la práctica docente.
- g) **La necesidad de revisar, de manera continua, los marcos sobre los que se trabaja, los planteamientos de partida, los objetivos marcados y la toma de decisiones sucesivas necesarias para su consecución.** Y todo ello desde el ejercicio de la autonomía que tienen los centros, analizando colegiadamente las dificultades y los problemas que se plantean en el quehacer diario y la búsqueda de forma cooperativa de las soluciones a los conflictos que se generan en el seno de una organización tan compleja como la escuela.
- h) **El dominio de las nuevas tecnologías aplicadas al hecho educativo**, que incluyen no sólo las audiovisuales, la robótica, la informática con fines docentes como las video-conferencias, la tutoración en red,... etc., sino también, en términos del profesor Fierro² (1999) *“aquellos conjuntos procedimentales con escaso requerimiento de soporte material que se han ido incorporando al bagaje instrumental de los educadores”*.
- i) **La adquisición de unas cualidades de madurez personal acordes con la labor docente.** No debemos perder de vista que la educación es ante todo una relación entre personas. Asegurar el carácter interpersonal de la actividad educativa va a ser un desafío en el futuro, caracterizado por el optimismo tecnológico, pues existe el riesgo de que las técnicas, los instrumentos y los medios didácticos puedan arrinconar a los sujetos personales en la comunicación. La sociedad y la administración educativa y los propios docentes han de ser conscientes de que la labor educativa es desempeñada por personas que necesitan una recompensa por su tarea y ésta no sólo pasa por una remuneración económica justa, sino que precisa a su vez de un

² **Fierro, A (1999)** *“Nuevos desafíos para los profesionales”* en Actas del Seminario Internacional sobre políticas contemporáneas de atención a la diversidad: repensar la educación (especial) en el tercer milenio”. Grupo de investigación HUM. Junta de Andalucía.

reconocimiento personal, de sentirse aceptados dentro de un equipo, de un centro escolar y apoyados y orientados en su labor.

- j) **Y la actualización permanente de los enseñantes como un elemento básico de su profesionalidad.** No sólo con el fin de actualizar y adecuar sus conocimientos científicos, técnicos y didácticos a las nuevas propuestas curriculares para los distintos niveles, ciclos y etapas del sistema educativo, sino además para incorporar nuevos repertorios profesionales que le permitan abordar situaciones complejas y conflictivas propias de la práctica docente y superar desde el equilibrio y la madurez personal y profesional situaciones de desbordamiento y estrés.

Como resumen de los desafíos y retos planteados, valga la cita del profesor Fierro (1999) en la que afirma que “Será posible que mañana los profesionales de la educación afronten los desafíos técnicos y pedagógicos hoy imprevisibles y que los afronten como parte de sus propios retos personales, de las tareas de desarrollo de su propia identidad y madurez personal. Ser un buen profesional de la educación puede - y debería - quedar incorporado a un proyecto global de vida”.

5-Formación Permanente y prevención del estrés profesional docente.

Como hemos visto pues, ejercer la docencia en una sociedad compleja, plural y dinámica como la nuestra es cada vez más difícil y problemático. Así las cosas, la fatiga mental, la complejidad de la tarea, las expectativas que genera, el equilibrio y las cualidades personales que requiere y las situaciones de impotencia que se viven, sitúan a la profesión docente a la cabeza de las profesiones más estresantes y complejas según los expertos en sociología de las profesiones.

5.1. Perfil y causas del estrés profesional docente.

Los docentes en determinadas situaciones o momentos de su vida profesional, pueden encontrarse sin recursos personales para afrontar el ejercicio de su profesión de una manera adecuada y eficaz, lo que deriva en algunos casos en cuadros de ansiedad, de baja autoestima, de desbordamiento mental, etc.

Entre las causas de este estrés profesional docente, también conocido como el síndrome de “**Burnout**” o del “**profesional quemado**”, podrían señalarse:

- La tensión que genera la relación directa maestro-alumnos por la propia naturaleza del hecho educativo.
- La personalización de los conflictos generados en el aula explicables por procesos de naturaleza psicosocial (edad del alumnado, estatus social de las familias, contextos sociales deprivados, etc) y que el docente puede percibir como incapaz para resolver satisfactoriamente en la práctica diaria.

- La falta de resortes de autocontrol en situaciones de estrés. Cabe señalar aquí la disparidad existente entre los referentes profesionales adquiridos por los docentes en su formación inicial y en su práctica profesional de los últimos años y la nueva realidad escolar caracterizada por la diversidad y la heterogeneidad de los grupos. Ello conlleva una clara disfunción entre los resortes y los repertorios profesionales disponibles por parte de los enseñantes y las necesidades derivadas de la nueva realidad educativa.
- La baja autoestima en el docente producida por la autopercepción de que es incapaz de solucionar de manera óptima los problemas que se le presentan en el ejercicio de su labor.
- La relación compleja con las familias, que a veces proyectan en su relación con el profesorado las expectativas sociales desmesuradas, utópicas e irracionales respecto a las instituciones educativas.
- La percepción por parte del docente de la baja consideración social de su profesión.
- Y otras causas de difícil explicación.

5.2. Formación Permanente y prevención del estrés profesional docente.

Entendido el estrés profesional docente como una disfunción entre las exigencias profesionales derivadas de la tarea docente y la capacidad del enseñante para resolver en un momento dado las situaciones complejas, dinámicas y conflictivas que se dan en el medio escolar y que acaban traducándose en situaciones de desbordamiento y estrés sufridos por el profesorado, cabría la posibilidad de abordar esta problemática desde dos ámbitos diferenciados e igualmente preventivos.

5.2.1. Prevención del estrés profesional docente desde la potenciación de los elementos básicos de la nueva profesionalidad docente.

El primero de los ámbitos, que podríamos denominar “generalista”, consistiría en potenciar e impulsar en los centros educativos la asunción por parte de los docentes de los llamados elementos básicos de la nueva profesionalidad docente y que hemos identificado como la reflexión en la acción, la colegiación de la labor docente y la formación permanente.

a) La potenciación de las prácticas reflexivas de los docentes pasa por impulsar y apoyar grupos y seminarios de trabajo surgidos en los centros en torno a una problemática o interés profesional común. Se trata de que cada maestro alcance una comprensión más profunda de la naturaleza y los resultados de determinadas situaciones y acontecimientos educativos, pudiendo así responder

mejor a las presiones que han de soportar mientras trabajan y asumiendo en primera persona la responsabilidad de su aprendizaje profesional.

b) El trabajo en equipo de los docentes es el segundo de los elementos que deberemos potenciar si queremos avanzar en la adecuación de las prácticas docentes a las nuevas determinaciones del hecho educativo. La complejidad de los escenarios de trabajo precisa de una coordinación y de una cooperación entre los miembros de un equipo docente que todavía no está asumida en su integridad por la comunidad docente. Como afirman **Johnson y Johnson**³(1989) “*una estructura cooperativa clara es el primer requisito de una escuela eficiente*”, pues ello permite que la actividad de un profesor se vea influenciada positivamente por la actividad del resto, que los profesionales se sientan orgullosos del éxito de un colega, que la escuela se beneficie de los conocimientos técnicos de todo su personal y que se potencien actitudes positivas hacia la introducción de nuevos métodos de trabajo.

c) La formación permanente del profesorado, entendida como desafío y, al mismo tiempo, como un elemento básico de la nueva profesionalidad docente, debe abordarse sin perder de vista la dimensión colaborativa de la enseñanza a la que hacíamos referencia y posibilitando la reflexión en la acción de los enseñantes.

En efecto, si lo que se pretende es hacer del profesorado un profesional reflexivo de su propia práctica, que experimenta e investiga junto a otros profesores y que se forma y actualiza desde la consideración del centro escolar como la unidad básica de cambio y mejora, los **modelos de intervención en formación del profesorado** deben contemplar necesariamente:

- **Un asesoramiento en el puesto de trabajo.**
- Un aporte de recursos materiales de naturaleza bibliográfica, informática, etc.
- Un apoyo a la elaboración de materiales curriculares propios.
- La convocatoria de acciones formativas ajustadas a las demandas formativas detectadas en los centros.
- Y – sobre todo -, el apoyo a la constitución de grupos y seminarios de trabajo y a la elaboración de Proyectos de Formación en Centros.

Y todo ello desde la potenciación en todas y cada una de las acciones de formación del profesorado de:

- El intercambio de experiencias entre docentes.
- La plasmación de las mismas en documentos de trabajo (publicaciones, comunicaciones, etc.).
- Y el establecimiento y configuración de líneas de trabajo y comunidades de discurso en torno a un método, una escuela científica, una corriente, etc.

³ Citados por Ainscow, M (1998) en “Necesidades Especiales en el Aula: guía para la formación del profesorado. UNESCO-NARCEA. Madrid. (Pg. 37).

5.2.2. Prevención del estrés profesional docente desde la puesta en marcha de programas específicos de formación.

Otra forma de abordar la prevención del estrés profesional docente, más allá de la mera potenciación e impulso de la asunción por parte de los docentes de los llamados elementos básicos de la nueva profesionalidad docente es la puesta en marcha de programas específicos de formación.

Tales programas están fundamentados en el hecho de que, - *a juicio de los estudiosos del tema* -, de la multiplicidad de causas que están en la raíz del estrés profesional docente, si bien no todas ellas son evitables, sí es posible la intervención preventivo-formativa, con el fin de dotar al profesorado de resortes profesionales, así como de técnicas, habilidades y actitudes que ayuden a evitar dichos cuadros de ansiedad, baja autoestima, desánimo, desbordamiento, etc.

Con este fin, La Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana, convocó en el año 1998 un curso de formación "**Prevención del Estrés Profesional Docente**" dirigido a los profesores y profesoras de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana, del que se realizaron tres ediciones piloto con los siguientes objetivos:

1. Fomentar el autoconcepto y la autoestima del docente y aprender a superar situaciones de estrés profesional docente.
2. Conocer técnicas de autocontrol emocional.
3. Desarrollar el trabajo cooperativo como recurso en la resolución de conflictos.
4. Prevenir, problemas de incomunicación, motivación, conflictos, etc., mediante habilidades personales y repertorios profesionales.
5. Utilizar la autoevaluación como medio para desarrollar nuevas estrategias en la práctica educativa.

5.3. Evaluación de los primeros cursos de formación y puesta en marcha del "I Plan Preventivo del Estrés Profesional Docente".

Una vez realizados estos cursos, y después de analizar las evaluaciones hechas por el propio profesorado, se decidió ampliar la oferta y convocar dos nuevas acciones formativas, con siete ediciones cada una de ellas. Así se puso en marcha el Primer Plan Preventivo del Estrés Profesional Docente.

El primero de los cursos, se dirigió conjuntamente al profesorado de Primaria y de Secundaria, y en él se impartieron esencialmente conocimientos teóricos sobre la forma de afrontar con estrategias personales y profesionales, las situaciones conflictivas o generadoras de estrés.

El segundo, estuvo dirigido al mismo profesorado que había realizado el primero y se dedicó a la profundización y puesta en práctica de los contenidos (conocimientos, técnicas y habilidades) desarrollados en el primero.

5.4. Impacto educativo del Plan de formación y materiales para la prevención.

Hasta el momento, el total de profesores y profesoras que han realizado estos cursos de formación han sido más de 300 entre maestros de Primaria y de Secundaria, desprendiéndose de la valoración realizada por los asistentes que es necesario continuar y aún profundizar en la convocatoria de cursos de prevención del estrés profesional docente pues el 90 por ciento de los mismos dice haber cubierto sus expectativas iniciales, y califica como positivo o muy positivo lo aprendido en los mismos. Por otro lado, los profesores asistentes a los cursos han insistido en sus apreciaciones en lo necesario que resulta tener referentes y materiales para mejorar su capacidad de autocontrol, para la despersonalización de los conflictos que surgen en el aula, para la superación del desánimo, etc., por lo que, en sus cuestionarios de evaluación instaban a la Administración Educativa a que se pusiera a trabajar en la elaboración de dichos materiales.

Fruto de esa desiderata y del trabajo del equipo de colaboradores que firman el presente trabajo es este manual para la prevención del estrés profesional docente en el que los lectores van a encontrar reflexiones interesantes respecto a la naturaleza, evolución y prevención del fenómeno así como un compendio de materiales pensados para la autoayuda del profesorado.

El contenido global de la obra contempla cuatro módulos centrados en los siguientes aspectos:

- **MÓDULO I: Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes.**

En este primer módulo se tratan aspectos como el desarrollo del docente, formación y crisis en las distintas fases profesionales, recursos médico-sanitarios al efecto, manifestaciones de la crisis, así como ejercicios prácticos y aplicación de soluciones a supuestos de partida.

- **MÓDULO II Entrenamiento y desarrollo de habilidades personales.**

En este bloque se incluirán referencias a la potenciación de la autoestima del docente, técnicas de autocontrol emocional, habilidades para la resolución de conflictos y la toma de decisiones en situaciones de complejidad y estilos de vida saludable.

- **MÓDULO III Entrenamiento de habilidades sociales en docentes.**

Este tercer módulo, como su enunciado apunta, se centrará en entrenar a los docentes en la creación de un clima de comunicación en el centro educativo, mediante la potenciación y desarrollo de habilidades sociales en su relación con el alumnado, con los compañeros y con las familias. Otros conceptos manejados en este módulo serán el liderazgo y la cohesión de equipos de trabajo.

- **MÓDULO IV Entrenamiento de habilidades profesionales.**

El último de los módulos de este manual girará en torno a la motivación entendida como la habilidad para "*ilusionar para aprender*". Entre los recursos pedagógicos necesarios para ello se trabajarán la acción tutorial, el trabajo cooperativo, la resolución de conflictos en el aula y la técnicas para la gestión del tiempo y organización de reuniones de trabajo.

En todo caso, la idea subyacente a la presente obra es que merece la pena ser docente en un contexto marcado por los desafíos y retos que esta sociedad tiene planteados a la escuela como institución y a los docentes como actores principales de la misma.

Bibliografía.

Weare Katherie y Gray Gay (1998) *La Educación para la Salud en el ámbito educativo: maual de Formación para Profesores*. Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud. Ministerio de Educación y Cultura. Ministerio de Sanidad y Consumo.. Madrid.

Esteve, J.M. (1993) *Profesores en conflicto*. Narcea. Madrid.

Esteve, J.M. (1981) Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la situación profesional del educador. CSIC, Madrid.

Esteve, J. M. (1999) "*El profesorado ante las nuevas responsabilidades*". Seminario Internacional: La UNESCO y los retos de la educación a finales de siglo. Granada. Junio, 1999

Fierro, A (1999) "*Nuevos desafíos para los profesionales*" en Actas del Seminario Internacional sobre políticas contemporáneas de atención a la diversidad: repensar la educación (especial) en el tercer milenio". Grupo de investigación HUM. Junta de Andalucía.

García Martínez, J (1999) *Profesionalidad Docente: caracterización, perspectivas y desafíos*. En Àgora del Professorat 99. DGOIEPL. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia.

Lazarus y Folkman. (1986) *Estrés y procesos cognitivos*. Editorial. Martínez Roca.

García Martínez, J (1999) *Atención a la diversidad, profesionalidad docente y renovación de la enseñanza*. En Jornades Educatives d'atenció a la diversitat Ajuntament d'Almussafes-CEFIRE d'Alzira.



GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA DE CULTURA
EDUCACIÓ I CIENCIA
FORMACIÓ DEL PROFESORADO

PREVENCIÓ DEL ESTRÉS PROFESIONAL DOCENTE

Esta publicación del Servicio de Formación del Profesorado de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana, reúne diversos materiales que están siendo utilizados en los cursos de formación del profesorado que bajo el título de *prevención del estrés y resolución de conflictos docentes*, vienen desarrollándose desde el año 1997.

La difusión de estos materiales en contextos docentes, al igual que la realización misma de los cursos, responde a la voluntad de facilitar al profesorado recursos desde los que reflexionar sobre la práctica docente y afrontar exitosamente los retos y conflictos que su práctica profesional conllevan en la actualidad.

La edición de estos documentos de formación se presenta publicando cuatro módulos, que contienen diversos capítulos cada uno, con contenidos teórico-prácticos, en un formato que facilita su difusión y aplicación práctica.

ÍNDICE.

Volumen I. *Presentación institucional*

Coordinación: Jesús García, Rosa Matamala y Cecilia Cuenca

Módulo I: Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes. Coordinación: Luis Gómez**Capítulo 1: Crisis, formación y desarrollo del docente.****Capítulo 2: Manifestaciones de la crisis: alteraciones comportamentales en docentes.****Capítulo 3: El estrés del docente desde la perspectiva médico-laboral.****Capítulo 4: Crisis personal docente: más que estrés.****Capítulo 5: Cambio docente para la prevención y resolución de conflictos.****Volumen II.*****Módulo II: Entrenamiento y desarrollo de habilidades personales.***

Coordinación: José Carrascosa

Capítulo 6: Resolución de conflictos y toma de decisión.**Capítulo 7: Autocontrol emocional.****Capítulo 8: Autoestima docente.****Capítulo 9: Estilos de vida saludable.****Volumen III.*****Módulo III: Entrenamiento de habilidades sociales en docentes***

Coordinación: José Carrascosa

Capítulo 10: Crear un clima de comunicación**Capítulo 11: Habilidades sociales en la relación con el alumnado****Capítulo 12: Habilidades sociales en la relación entre profesores****Capítulo 13: Liderazgo: dirección y gestión de grupos****Capítulo 14: Cohesión de equipos de trabajo****Volumen IV.*****Módulo IV: Entrenamiento de habilidades profesionales***

Coordinación: Luis Gómez

Capítulo 15: Motivación, ilusionar por aprender**Capítulo 16: Trabajo cooperativo en el aula****Capítulo 17: Recursos pedagógicos y eficacia personal****Capítulo 18: Resolución de conflictos en el aula****Capítulo 19: Acción Tutorial y desarrollo personal del docente****Capítulo 20: Gestión del tiempo y organización de reuniones**

Contenido

Presentación institucional. Contexto en la formación del profesorado.

Módulo I: Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes.

Capítulo 1. Crisis, formación y desarrollo del docente.

La actual crisis de la enseñanza presenta manifestaciones muy diversas de orden sociológico, psicológico y pedagógico que están repercutiendo en la persona del docente y en su función profesional. *Nunca hasta ahora el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias y este nuevo escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como a nuestro equilibrio y desarrollo humano.*

La prevención y la resolución de los conflictos asociados a la crisis requiere tomar conciencia acerca de los procesos que nos afectan para estimularnos al aprendizaje y aplicación de las habilidades y recursos personales y profesionales precisos para afrontar exitosamente los problemas, dificultades y conflictos.

Este primer capítulo define un marco de actuaciones en el que la consecución de los objetivos profesionales –desarrollo del alumnado, servicio social de la enseñanza, etc.- *se conjuga con el logro del desarrollo profesional y personal* del docente.

Capítulo 2. Manifestaciones de la crisis: alteraciones comportamentales en docentes.

El desfase entre las demandas que actualmente recibimos los docente y nuestros recursos y capacidad para resolverlas exitosamente genera ineficacia y tensiones que al prolongarse estimulan la aparición de conductas desajustadas al rol y a la función que nos corresponde, las cuales también se oponen a nuestros propios intereses, a nuestro desarrollo personal.

Las bajas laborales por diagnósticos del grupo psiquiátrico, que en la enseñanza alcanzan índices más elevados que en otras profesiones de menor presión psicológica, son una de las manifestaciones de la crisis, no la más frecuente, aunque sí de las más llamativas. Depresión y ansiedad son los psicodiagnósticos más frecuentes en el profesorado que presenta Incapacidad Laboral Transitoria por diagnósticos de este grupo.

En este capítulo se muestra cómo las alteraciones comportamentales entre los docentes, incluso cuando alcanzan referentes psicopatológicos, *son alteraciones reactivas: suceden como respuesta desajustada a situaciones de conflicto, por lo que pueden ser reducidas* si quien las sufre adquiere competencias para reaccionar y manejarse adecuadamente ante problemas que ya son normativos en el actual ejercicio de la profesión.

Capítulo 3. El estrés del docente desde la perspectiva médico-laboral.

Este capítulo nos ofrece datos de interés *para conocer y prevenir las manifestaciones clínicas de los procesos ansioso-depresivos*, así como su relación con el estrés crónico y con los estilos de vida inadecuados, de forma que podamos desarrollar estrategias de prevención primaria (antes de que se manifieste el desequilibrio) y secundaria (al principio de mostrarse los síntomas, impidiendo que se agraven los procesos).

Del mismo modo interesa conocer la información básica acerca de la utilidad de los fármacos en los procesos ansiosodepresivos, así como los efectos beneficiosos que pueden derivarse de ellos, de modo que sean aceptados tras la adecuada prescripción facultativa y utilizados adecuadamente; *aunque sin delegar en el medicamento*, sin esperar que los fármacos produzcan el cambio en los factores causales de los conflictos. Ese cambio esencial suele depender más de nuestras habilidades, capacidades y prácticas cotidianas.

Capítulo 4. Crisis personal docente: más que estrés.

¡Más que estrés!. El estrés, las manifestaciones clínicas... no son el problema, sino los síntomas del problema: reflejan el desequilibrio entre demandas recibidas por el docente y sus recursos personales y profesionales para resolverlas.

Es relevante controlar y reducir las presiones externas recibidas por los docentes a fin de incrementar el éxito profesional, tanto como analizar los factores personales del profesorado que modulan los problemas dificultando su resolución eficiente o ampliando las dificultades y conflictos, en un contexto de *crisis* en el que *las estructuras y los recursos que en tiempos pasados resultaban útiles se muestran ineficaces frente a la demanda actual*.

Además, el modelo explicativo del estrés no permite interpretar diversas manifestaciones de la crisis del profesorado, a las que se aproxima más el concepto de síndrome del profesor gastado (burnout), el cual relaciona la *baja realización personal en el ejercicio de la profesión con el agotamiento emocional y la despersonalización*.

En este capítulo también se presentan algunos ejercicios prácticos para el análisis y la toma de decisiones que contribuyan a la resolución exitosa de la crisis.

Capítulo 5. Cambio docente para la prevención y resolución de conflictos.

La superación de las dificultades y conflictos no resueltos *exige la implicación y el cambio de las personas afectadas*.

La resolución de las crisis exige cambios, y en el ámbito del profesorado uno de los factores esenciales del cambio radica en el logro de la realización personal del docente en el ejercicio de la profesión. *El cambio docente se asocia al reforzamiento y a la motivación intrínseca, depende de que el docente perciba satisfacción por lograr éxitos en la formación y desarrollo del alumnado*.

Este capítulo sugiere la revisión de nuestros esfuerzos: en el contexto educativo los orientados a afrontar y resolver problemas resultan constructivos, mientras que los modelos de huida y evitación van provocando insatisfacción de forma progresiva.

La docencia, como profesión esencialmente generativa, tiene su razón de ser en la *formación, guía y cuidado de otras personas*, por ello nuestro autoconcepto profesional depende de que nos consideremos útiles en el desarrollo de nuestros alumnos. En el adulto maduro, la no

consecución de la generatividad implica un estancamiento o un retroceso personal, con sentimientos de frustración, desaliento, pérdida de autoestima, despersonalización ...

En este ámbito los procesos cognitivos, el pensamiento del docente, sus creencias, sus expectativas... son decisivos. Nuestro pensamiento determina nuestras actuaciones, de las cuales se derivarán los éxitos y los fracasos, que a su vez generarán valoraciones, sentimientos y pensamientos ligados a un ciclo degradativo o -superando los conflictos- a un proceso de evolución.

En este capítulo se desarrollan estos conceptos esenciales y se facilitan ejercicios asociados a las claves de resolución exitosa de la crisis docente.

Módulo II: Entrenamiento y desarrollo de habilidades personales.

Capítulo 6. Resolución de conflictos y toma de decisiones.

La existencia de conflictos o de situaciones problemáticas es ***algo inherente a la condición de ser humano***. Vivir es convivir con el conflicto. Entender su existencia y ser eficaz ante los conflictos es una inquietud cuyo estímulo y desarrollo favorece el equilibrio, el ajuste dinámico de cualquier persona. La superación de los conflictos, no sus evitación, contribuye a crecer y mejorar personalmente, especialmente si se asumen como un reto a superar.

En este capítulo se trata de ***cómo aprender a ser práctico y eficaz ante el conflicto***, de forma que todo lo que hagamos contribuya a resolver la situación y nunca a complicarla más ni a incrementar el malestar consiguiente. Para ello se ofrece al profesorado estrategias para la construcción de una actitud positiva ante los problemas, que ayude a entender y admitir su existencia y que prepare para ***afrontarlos***. También incluye estrategias para identificar las ***ideas irracionales*** que suelen obstaculizar la búsqueda de soluciones, y sugerencias para ***entrenarse en la toma de decisiones*** en las situaciones de conflicto del ámbito en que surjan: personal, profesional y social.

Capítulo 7. Autocontrol emocional

En las dificultades cotidianas resulta conveniente aprender a controlar adecuadamente algunas emociones negativas como son el enfado, la ira, la ansiedad, el temor, el desánimo o la apatía, a fin de ***ser más eficaz consigo mismo y con los demás***, impidiendo que dichas emociones bloqueen o limiten nuestras propias habilidades y capacidades. Es, en definitiva, estimular y desarrollar la ***inteligencia emocional***.

Frecuentemente nosotros nos convertimos en nuestros peores enemigos. Nuestras ***tendencias a reaccionar*** y a tomarnos las cosas de determinada manera cuando surgen las dificultades y los conflictos pueden ***perjudicarnos***, alejándonos del comportamiento eficaz y contribuyendo a que las situaciones se compliquen, incrementando nuestro propio malestar e incluso deteriorando la relación con las personas implicadas en el conflicto.

En este capítulo se ofrece información que ayuda al profesorado a tomar conciencia de su pensamiento, de sus ***respuestas emocionales y de las acciones con las que responde a las situaciones de conflicto, así como de la eficacia personal*** en este ámbito. Se muestran sugerencias para potenciar un estilo de pensamiento positivo, centrado en la búsqueda de

soluciones, que introduce a la atención en el flujo de la acción, que identifica y desorganiza las ideas irracionales o absurdas, que para y desvía los pensamientos recurrentes, y que alimenta la autoestima y el bienestar personal. También se ofrecen estrategias para ajustar y controlar el nivel de activación psicofisiológica, de forma que se sienta con un nivel idóneo de activación, sin llegar a verse ni desbordado por la ansiedad ni con poca energía para desarrollar sus actividades.

Capítulo 8. Autoestima docente.

La autoestima depende de variables como el valor y la competencia que cada persona asocia al concepto que tiene de sí misma. Como docentes nuestra autoestima se relaciona con el *aprecio que otorgamos a nuestra actividad educativa y con los éxitos conseguidos en el ámbito profesional*. Por ello resulta esencial apreciar lo positivo de lo realizado, aunque sea relativo, y mejorar la consecución de objetivos educativos en nuestro alumnado.

Este capítulo presenta diversos conceptos y ejercicios prácticos para facilitar el desarrollo de un *autoconcepto realista y de una autoestima positiva* en el ejercicio exitosos de la profesión, procurando no poner límites a nuestras posibilidades de aprendizaje ni de progreso y sintiéndonos competentes y seguros al afrontar y superar dificultades percibiendo y apreciando el valor de los esfuerzos y de los logros parciales.

Capítulo 9. Estilos de vida saludable

Nuestra salud, entendida como *completo bienestar físico, mental y social* o, mejor aún, como capacidad de desarrollo personal, depende en gran medida de nuestro propio estilo de vida. El individuo con buena salud vive en armonía con su entorno social, laboral, familiar... y consigo mismo, siendo capaz de resolver conflictos y superar frustraciones.

Este capítulo presenta algunos conceptos y ejercicios prácticos desde los que procurar un estilo de vida equilibrado en el *que los distintos aspectos y roles de la vida de la persona se compatibilicen de forma armoniosa*, en un equilibrio dinámico que permita al docente afrontar favorablemente las dificultades intrínsecas al ejercicio de la profesión.

Módulo III: Entrenamiento de habilidades sociales en docentes.

Capítulo 10. Crear un clima de comunicación

La comunicación es una herramienta básica del trabajo del profesorado. Conectar personalmente con los alumnos y con otros profesores, llegar al alumnado, transmitirle los aprendizajes que se tratan de enseñar, hacer que se sienta motivado por aprender, poder abordar y resolver los conflictos que surjan, ejercer la acción tutorial, conectar con los otros profesores del centro, poder unificar criterios y coordinar el trabajo con ellos, acercar puntos de vista diferentes, son demandas específicas del rol profesional de los docentes para cuyo desempeño se requiere la eficacia en el uso de diversas habilidades de comunicación. La comunicación es el vehículo a través del cual el profesorado interactúa con el resto de la comunidad educativa, especialmente con el alumnado, con sus padres y con otros docentes.

En este capítulo se proponen pautas y recomendaciones básicas que facilitan la comunicación. Además se ofrece al profesorado la información necesaria para motivar al estímulo y desarrollo de la comunicación asertiva. Sentirse capaz de hablar y escucharlo todo bajo reglas éticas de respeto y coherencia, sin herir al otro ni ponerle a la defensiva, son características que identifican a la comunicación asertiva. Expresarse con claridad, saber escuchar, dejar hablar, ponerse en el lugar del otro, conversar, persuadir o convencer, crear un clima cordial en el que los demás se sientan a gusto para intercambiar puntos de vista... son habilidades que facilitan directamente el trabajo diario del docente, y ayudan a mejorar las relaciones personales.

Capítulo 11. Habilidades sociales en la interacción con el alumnado.

Este capítulo ofrece sugerencias y ejercicios para entrenar las habilidades sociales que requiere la interacción personal y profesional con el alumnado.

La relación del docente con el alumnado se presenta en muy variadas situaciones y requiere el dominio de algunas habilidades básicas. Conocer bien a los alumnos, generar un clima de cierta empatía con ellos sin renunciar a los objetivos que se persigue, consensuar unas normas que hagan posible la convivencia y faciliten un clima de trabajo en el aula, orientarles, darles instrucciones, corregirles o hacerles reproches, escucharles en sus sugerencias y críticas, afrontar los conflictos implicándoles hasta llegar a un compromiso común de soluciones conjuntas, recurrir al enfrentamiento como última estrategia y saber llevar la confrontación... son habilidades en las que el profesorado se puede entrenar específicamente para ser más eficaz en su trabajo y para mejorar las interacciones personales en el contexto educativo.

Capítulo 12. Habilidades sociales en la relación entre profesores.

Parte de los conflictos que vive el profesorado diariamente en su trabajo surgen en el contexto relacional con compañeros. Son conflictos que suponen un elevado nivel de malestar personal, que suelen contribuir al deterioro de las relaciones personales en el centro, que trascienden de la actividad en las aulas y se extienden a los diferentes ámbitos de coordinación del profesorado. Lo peor de este tipo de conflictos es el alto coste personal que conllevan y su repercusión destructora en el clima de trabajo y en las relaciones personales entre el profesorado.

Si tenemos en cuenta que educar y enseñar son empresas que requieren del esfuerzo colectivo y coordinado de los docentes -lo contrario genera en el alumnado disonancia y confusión- apreciaremos la importancia de las habilidades sociales necesarias para afrontar con eficacia las diferentes situaciones de interacción entre docentes. Comunicar, conversar, escuchar, discrepar, unificar criterios, conectar personalmente, llegar a acuerdos, resolver conflictos... son habilidades sociales básicas que el profesorado puede emplear para optimizar el trabajo colectivo y mejorar las relaciones personales en el ámbito laboral/profesional.

Capítulo 13. Liderazgo: dirección y gestión de grupos.

La dirección y gestión de recursos humanos es un requisito común en los principales ámbitos de actuación del profesorado: alumnado, equipos de docentes y padres de alumnos. El estilo de liderazgo de cada docente implica claves de actuación como moderador, desde la mediación, desde la inhibición o desde el autoritarismo. Cada estilo de dirección del grupo

implica diversas *consecuencias en la dinámica de las interacciones y en el logro de los objetivos* educativos, así como en la *conflictividad y la eficacia* personal del educador.

En este apartado se reúnen algunas aportaciones de interés para la comprensión y la práctica de estilos de *gestión del grupo buscando la eficacia* en distintas situaciones habituales en la práctica docente.

Capítulo 14. Cohesión de equipos de trabajo.

El trabajo en equipo por parte del profesorado reduce el esfuerzo individual y multiplica el rendimiento en el trabajo con el alumnado. Dinamizar los diferentes ámbitos de coordinación requiere un esfuerzo rentable *no sólo para el logro de los objetivos educativos, sino para los del propio docente.*

Este capítulo ayuda a conocer qué es y cómo funciona un grupo, qué dinámicas se originan en su interior, y cómo se puede contribuir a que funcione como un grupo cohesionado, reforzando un estilo de trabajo cooperativo y potenciando la cohesión interna que permita *convertir el funcionamiento del grupo poco estructurado en el de un equipo.*

Conocer los objetivos comunes que comparte el profesorado en un ámbito de coordinación, sacrificar en parte algunas de las discrepancias individuales en beneficio de la consecución del objetivo común, atender aquellos aspectos que sirven para aglutinar más que para discrepar, compartir algo de tiempo y espacio en la realización de alguna actividad conjunta, no descuidar la importancia de la función individual de cada docente... ayudan a cohesionar el funcionamiento interno en los equipos de trabajo.

Módulo IV: Entrenamiento de habilidades profesionales

Capítulo 15. Motivación, ilusionar por aprender.

El profesorado sabe que la motivación del alumnado es algo fundamental para que se produzca el aprendizaje, y que *la motivación incide directamente en el rendimiento escolar y en la conducta.* Un alumno motivado se acerca a su rendimiento óptimo, despertar el interés por aprender, es un objetivo prioritario y una necesidad en el trabajo del docente.

Romper la rutina de las clases, transmitir a los alumnos la utilidad de los aprendizajes, despertar su curiosidad por conocer y aprender... llega a ser muy difícil en ocasiones, especialmente en el caso de aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. Lograr en el alumno un compromiso consigo mismo y con el profesor para aprender y mejorar permanente, aunque resulta difícil, ayuda a que el alumno trabaje con el máximo interés, esfuerzo y atención y a que progrese en los aprendizajes.

Hay docentes con habilidades espontáneas para la persuasión y la motivación, las cuales también *pueden ser aprendidas* por quienes carecemos de ellas. El presente capítulo ofrece información y estrategias para incrementar la motivación y estimular la curiosidad y el deseo de seguir aprendiendo.

Capítulo 16. Trabajo cooperativo en el aula.

Varios estudios demuestran que cuando la tarea implica unos aprendizajes complejos y habilidades de solución de problemas, la cooperación lleva *a un mayor rendimiento que la competencia individual y a mayor sensación de logro*. Además, el aprendizaje cooperativo parece enriquecer la profundidad de análisis, la generación de alternativas de solución y los estilos de trabajo, incrementando el esfuerzo y la constancia ante la dificultad. El trabajo cooperativo resulta una herramienta muy útil para favorecer aprendizajes relacionados con los contenidos curriculares, con las capacidades básicas que ayudan a aprender, y con las habilidades sociales.

En el presente capítulo se ofrecen las claves para organizar y utilizar los grupos de trabajo cooperativo como herramientas de aprendizaje en el aula.

Capítulo 17. Recursos pedagógicos y eficacia personal.

Preferentemente se ha descrito la formación del docente en recursos pedagógicos como la clave para la consecución de los objetivos educativos en un contexto de optimización de la calidad de la enseñanza. Obviamente el beneficiario del esfuerzo y de la calidad docente es el alumno, el desarrollo integral de sus capacidades .

Aquí presentamos una perspectiva complementaria, de interés esencial en el contexto de esta publicación: *el beneficiario del esfuerzo y de la calidad docente es el propio docente*. El profesorado alcanza los objetivos educativos en su alumnado mediante recursos pedagógicos, pero también logra ser eficaz, y el logro de sus objetivos personales en el ejercicio de la profesión es clave en su propio desarrollo.

La práctica docente eficaz limita la incidencia de la ambigüedad y del conflicto de rol sobre la persona del docente, ajusta las actuaciones profesionales al principio de la realidad, optimiza las interacciones personales reduciendo la conflictividad y logrando apoyo mutuo... como *elementos preventivos básicos de la conflictividad ínter e intrapersonal en el ejercicio de la profesión*.

Capítulo 18. Resolución de conflictos en el aula.

Los problemas de conducta y *los enfrentamientos con el alumnado constituyen el primer factor causal* en numerosos estudios que analizan la conflictividad en el ejercicio de la profesión docente, por lo que el entrenamiento en habilidades y recursos personales y profesionales para resolver los conflictos que se producen en el aula debiera figurar en los programas de formación del profesorado.

Este capítulo aporta diversos referentes desde los que mejorar la eficacia ante las conductas disruptivas, los problemas de conducta, etc. del alumnado como clave para *establecer ámbitos estructurados de forma que se posibilite el éxito de la intervención educativa* en las relaciones de enseñanza/aprendizaje.

Capítulo 19. Acción tutorial y desarrollo personal del docente

Conocer las características personales del alumno, el entorno familiar, el contexto social, sus intereses, expectativas, valores, nos ayudará a entenderle mejor, a conectar con él y a orientarle mejor a nivel escolar, a nivel personal y en su futuro laboral-profesional.

La tutoría es el vehículo más adecuado para llegar personalmente al alumnado. Es el factor que *hace posible la personalización de la enseñanza, retroalimentando la realización personal del docente en el ámbito profesional.*

En el presente capítulo no se ofrecen sugerencias para la elaboración del Plan de Acción Tutorial, ni recomendaciones sobre contenidos y actividades específicos para desarrollar la tutoría con los alumnos, sino referentes para la reflexión acerca de la oportunidad que la acción tutorial ofrece para conectar a nivel personal con el alumnado, involucrarle de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje e implicarle en su propio desarrollo estableciendo un tipo de interacción que contribuye al desarrollo de valores y objetivos profesionales y personales en el propio profesorado. *La tutoría con los alumnos es una oportunidad para enriquecerse mutuamente alumno y profesor.*

Capítulo 20. Gestión del tiempo y eficacia en reuniones.

Es tal la cantidad y la diversidad de tareas que los docentes desarrollamos a lo largo de la jornada, especialmente si se ejercen cargos de coordinación y/o directivos, que *constantemente interrumpimos unas actividades para iniciar otras*, que exigen respuesta inmediata sin opción a un *tiempo de calentamiento* en el que analizar y planificar la toma de decisiones.

El tiempo docente resulta en muchas ocasiones fragmentado: pocos minutos de atención intensa a un alumno, función o tarea que son interrumpidos por otra demanda que a su vez será dejada también sin acabar para iniciar la atención a una tercera... La *fragmentación del tiempo laboral* no permite preparar meticulosamente cada actuación ni atender serenamente cada tarea ni, aún menos, valorar y disfrutar ampliamente los resultados.

El docente necesita ser un buen gestor del tiempo. *El descontrol del tiempo es un factor asociado a la insatisfacción personal.* De la buena planificación y administración del tiempo se derivarán en gran medida nuestras posibilidades de éxito personal en el ejercicio de la profesión y la consecución de los objetivos educativos, por lo que en este capítulo ofrecemos algunos recursos para incrementar la eficacia personal en este ámbito.

MÓDULO I.

MARCO DE INTERVENCIÓN EN LA PREVENCIÓN DEL ESTRÉS Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DOCENTES.

Coordinación: Luis Gómez Pérez.

CONTENIDO:

CAPÍTULO 1.-

CRISIS, FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL DOCENTE.

CAPÍTULO 2.-

**MANIFESTACIONES DE LA CRISIS:
ALTERACIONES COMPORTAMENTALES EN DOCENTES.**

CAPÍTULO 3.-

**EL ESTRÉS DEL DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA
MÉDICO-LABORAL.**

CAPÍTULO 4.-

**CRISIS PERSONAL DOCENTE:
MÁS QUE ESTRÉS.**

CAPÍTULO 5.-

**PREVENCIÓN: VARIABLES DEL CAMBIO EN LA
PERSONA DEL DOCENTE.**

MÓDULO I.

***MARCO DE INTERVENCIÓN EN LA PREVENCIÓN
DEL ESTRÉS Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
DOCENTES.***

CAPÍTULO 1.-

***CRISIS, FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL
DOCENTE.***

Autor: Luis Gómez Pérez

CAPÍTULO 1.-

CRISIS, FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL DOCENTE.

***“Si no sabes a dónde vas,
todos los caminos te conducirán allí”.***

Lewis Carrol

1.1 INTRODUCCIÓN.

Una de las aparentes contradicciones a las que asistimos en el ámbito de la crisis de la educación, radica en que a pesar de que ningún Sistema Educativo anterior había aceptado retos tan complejos como el actual con ningún Sistema Educativo anterior se había manifestado tan alto grado de descontento, en el profesorado y en la población en general.

Aquel objetivo de plena escolarización, *escuela para todos*, que a mediados del siglo XX aún era considerado utópico, fue logrado ya en los años setenta, y los nuevos retos educativos han querido dirigirse más que a la cantidad, a **la calidad de la educación**. Y con objeto de mejorar la calidad de la educación, nuestra sociedad optó por un **modelo de escuela, comprensiva e integradora de las diferencias**, que ha modificado sustancialmente el escenario educativo. Nunca hasta ahora los docentes

habían estado **sometidos a demandas tan complejas, intensas y, frecuentemente, tan contradictorias.**

Las nuevas demandas exigen al profesorado la atención a la diversidad de intereses y capacidades del alumnado en un modelo educativo -común para todos- en el que cada alumno/a desarrolle al máximo sus potencialidades, afrontando el desarrollo de capacidades y la educación en valores de su alumnado con unos recursos y una formación significativamente más limitados que los empleados en otros contextos, incluso para la difusión de contravalores.

El profesorado que no cuente con recursos personales y profesionales para asumir exitosamente estas demandas, que no haya modificado el escenario de su actuación diaria mostrará el estupor propio de quien permanece descontextualizado, el estupor de quien percibe que –ineludiblemente- debe *representar Macbeth en un escenario muy bien preparado para representar Otelo.*

¿Cómo repercute esto en la persona del docente?

El profesorado que no cuente con recursos personales y profesionales para asumir exitosamente estas demandas, cada día también ha de interactuar con el alumnado, y ha de hacerlo en este nuevo **escenario de transición** en el que necesariamente debe **afrontar las demandas sin los recursos adecuados para lograr el éxito.** Ese proceso cotidiano generará tensiones, repercutiendo negativamente en las posibilidades de éxito profesional con el alumnado, así como en su propia satisfacción, en su autoestima, en su motivación y su esfuerzo, en sus deseos de implicarse en el ejercicio profesional... y en su equilibrio como persona.

Hoy la demanda es mayor y más compleja. ¿Hemos adquirido los docentes las capacidades y los recursos necesarios para afrontarla?.

Y si no los hemos adquirido, ¿qué consecuencias cabe esperar?.

1.2 DATOS Y CONCEPTOS DE REFERENCIA

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) viene ofreciendo informes desde 1983, que muestran como los índices de bajas laborales por causa psíquica o psicosomática aumenta rápidamente entre los colectivos docentes. (OIT. 1983)

Pero Era ya en los años setenta cuando A. Hargreaves, considerado como uno de los más relevantes sociólogos de la educación, en un artículo titulado “Lo que la enseñanza hace a los profesores”, se refería a *la enfermedad profesional de la enseñanza, con su agotamiento mental y emocional progresivo, la apatía clínica del profesor gastado, la alienación y la retirada personal de estrategias de defensa... atribuibles al enfrentamiento diario y personal del profesor en sus tareas, contando con medios y habilidades claramente deficitarios.*

En la década de los ochenta se mostró claramente cómo el problema no se ceñía a un ámbito geográfico restringido:

Desde principios de los ochenta la Dirección de los Servicios de Salud Mental franceses destacaba, en los docentes, los aspectos tensionales, ansiosos o de fatiga, especialmente la frustración y la depresión con manifestaciones de apatía, desinterés, dificultad de concentración, desvalorización personal, desesperanza... junto al insomnio y la ansiedad. Los problemas mentales en los docentes se valoraban ya a finales de los setenta con una incidencia tres veces mayor que en la población general, por lo que se desarrolló un programa, la Escuela Azul, “para recuperar a los enseñantes franceses con trastornos mentales”, merced a un convenio entre la Mutua General y el Ministerio de Educación. (El País, 7.3.89 Entrevista al Director de los Servicios de Salud Mental)

Datos referentes a los EE.UU. de América referían que un tercio de los docentes que abandonaban la enseñanza lo hacía por trastornos

mentales.

Del mismo modo en Gran Bretaña numerosas investigaciones (Cole, M. y Walker, S. 1989. Gold, Y. y Roth, R. 1993. Travers, C. y Cooper, C. 1997) vienen aportando datos similares acerca de la crisis de la enseñanza y la conflictividad en el profesorado.

En general, en Europa, los informes de la OCDE acerca del profesorado (Fernández, J.A. 1993) y la enseñanza indican:

**** Que la enseñanza está dejando de ser atractiva para las nuevas generaciones.***

**** Que el número de profesores tiende a reducir su incremento (en Gran Bretaña, para poder cubrir las plantillas, han recurrido repetidas veces a importar profesores de otros países) y que el cuerpo de enseñantes se hace más viejo y está cada vez más femineizado.***

**** Que el profesorado es presa de un malestar indefinido, que podría ser causado por los actuales referentes de legitimidad social y por sus condiciones de trabajo...***

**** Que los profesores sufren una crisis de identidad, relacionada con la falta de consenso social sobre las funciones de la escuela y el rol docente..***

En España, los Servicios de Inspección Médica en Educación aportan insistentemente datos epidemiológicos que muestran el incremento alarmante de la conflictividad, demandando intervenciones correctoras desde la prevención primaria y secundaria, que redunden en la atención adecuada a la salud del profesor, a la calidad de la enseñanza y al ahorro en el capítulo de gastos por sustituciones de docentes en baja laboral.

En nuestro ámbito cabe destacar la investigación desarrollada

en el contexto valenciano ya desde 1985, que a partir de los datos epidemiológicos y explicativos proponía estrategias de intervención desde la prevención primaria, **formando al profesorado en habilidades personales y profesionales de afrontamiento y resolución de conflictos** (Gómez, L. 1988. Gómez, L y Serra, E. 1989)

El problema es común: los diversos trabajos consultados procedentes de investigaciones desarrolladas en nuestro entorno (Seva, , A. (1986), (González, J y Lobato, M J, (1988). García, M. (1990), AA.VV. (1990), Martínez, J. (1992), Sánchez, S. (1993), Esteve, J M (1993), Ortiz, V. (1995), Sbert, M y Pomar, M. (1998) son coincidentes con la investigación valenciana, tanto en los factores causales como en las manifestaciones del conflicto, en los efectos causados sobre el profesorado y sobre el sistema educativo y el modelo de intervenciones para aproximar una solución al problema.

En síntesis, estas investigaciones suelen hacer una referencia a datos epidemiológicos y identificando factores o fuentes de estrés en el ejercicio de la enseñanza, y algunos incluyen un análisis de factores sociológicos. Consecuentemente recomiendan actuaciones que comprenden desde la selección previa del profesorado y su evaluación periódica hasta **el entrenamiento sistemático en estrategias de afrontamiento del estrés y resolución de problemas, o la formación en habilidades sociales que vehiculice la eficacia de sus intervenciones educativas.**

Otros trabajos se centran en aspectos muy relevantes de **la persona del docente**, como son las variables cognitivas que inciden en el comportamiento del profesorado (Ortiz, M. 1990, Brengelman, J.C. 1993. Marcelo, C. 1994. Herrán, A. 1996. Fierro,A. y Cardenal, V. 1996. AA.VV. 1996. Martínez-Abascal, M. A. 1997) la autoestima del (Voli, F. 1997) etc.

Estos trabajos coinciden en que **la resolución de los problemas pasa indispensablemente por el perfeccionamiento de la función docente y de los instrumentos pedagógicos utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje**, posición que hasta ahora tenía un marcado carácter pedagógico, pero que es reforzada tanto desde la

psicología evolutiva o de la clínica como desde la psicología del trabajo y de las organizaciones.

1.3 **EJERCICIO**

Relacione, por favor, las principales dificultades y conflictos que frecuentemente puede Vd. encontrarse en el ejercicio de su profesión en los tres últimos cursos.

Ref /.	Tipo de dificultad o conflicto.	Breve descriptiva de alguna situación en que se ha producido o se produce.	Valore de 1 a 5 el grado de conflicto que tiene para Vd. ese problema , 1: mínimo 5: máximo
A			
B			
C			
D			
E			
F			
G			
H			
I			
J			

Realice, por favor, un listado con las actividades de formación que recuerda haber realizado en los tres últimos cursos	Valore, por favor, el grado de utilidad obtenida en cada actividad de formación: 1. Insuficiente. 2. Bueno. 3. Excelente	Si las actividades de formación están relacionadas con algunos de los conflictos o problemas indicados en la página anterior, escriba la letra correspondiente (A, B, C, D, ...)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Anote, por Favor, las dificultades o conflictos para los que no ha realizado actividades formativas útiles (valoradas con 2 ó 3) o de ningún tipo:

.....

.....

.....

Por favor, comparta el análisis de los datos que Vd. ha reflejado con otros docentes cuyo criterio acostumbre a ser útil y respetado por Vd.

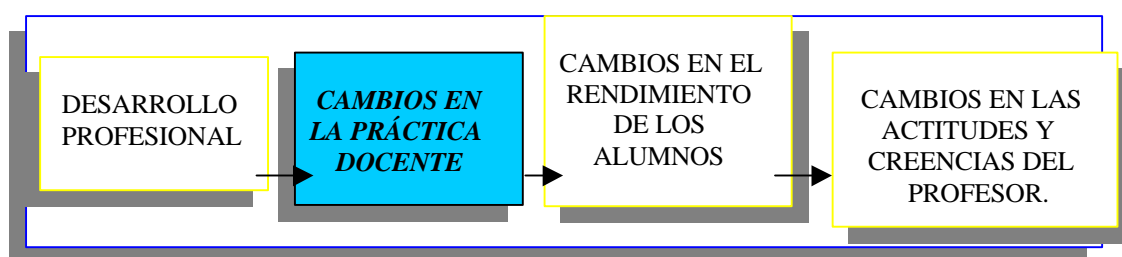
Decisiones:

1.4 DATOS Y CONCEPTOS DE REFERENCIA

(Continuación)

Las propuestas que referencian la resolución de la crisis de la enseñanza como profesión en **el cambio del profesorado** se contraponen o se complementan a aquellas que demandan un **cambio del Sistema Educativo para reducir las dificultades** y las exigencias que el profesorado recibe en la actualidad.

Los docente acostumbramos a recibir peor las primeras propuestas. **Los cambios** respecto a nuestra práctica en la enseñanza, tanto **desde perspectivas psicológicas** (formación y entrenamiento para el autocontrol emocional, la resolución de conflictos, el manejo del estrés en situaciones conflictivas habituales...) **como desde contextos pedagógicos** (optimización de la tarea docente desde perspectivas didácticas) nos **suponen una exigencia añadida**. El profesorado que lo precisa ha de esforzarse en adquirir las habilidades de las que carece para el logro del éxito en sus funciones; aunque son numerosas las propuestas de los teóricos que van orientadas a ese segundo momento del modelo definido por Guskey (Marcelo, C. 1994) para potenciar el cambio en los docentes: *cambios en la práctica del profesorado*.



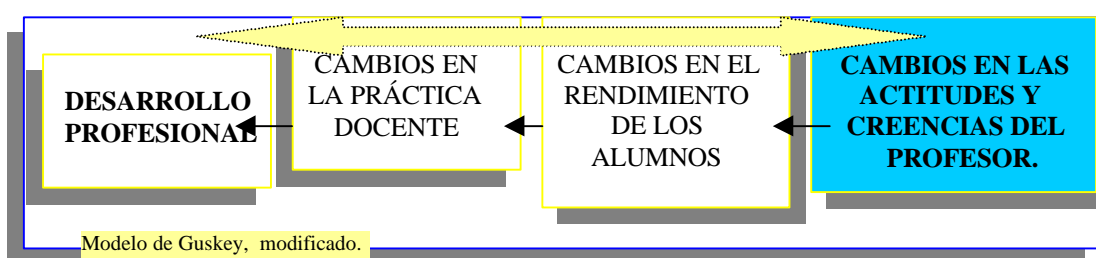
Modelo de cambio. Guskey, 1986

Pero la experiencia nos muestra que es poco probable que se produzcan cambios significativos y estables en el profesorado cuando entendemos que esos cambios se justifican sólo en el mismo cambio propuesto. **Es difícil que los docentes modifiquemos nuestra conducta sin estar plenamente convencidos y ser conscientes de qué es lo que hacemos y cómo lo que hacemos repercutirá en el alumnado y en nosotros mismos...**

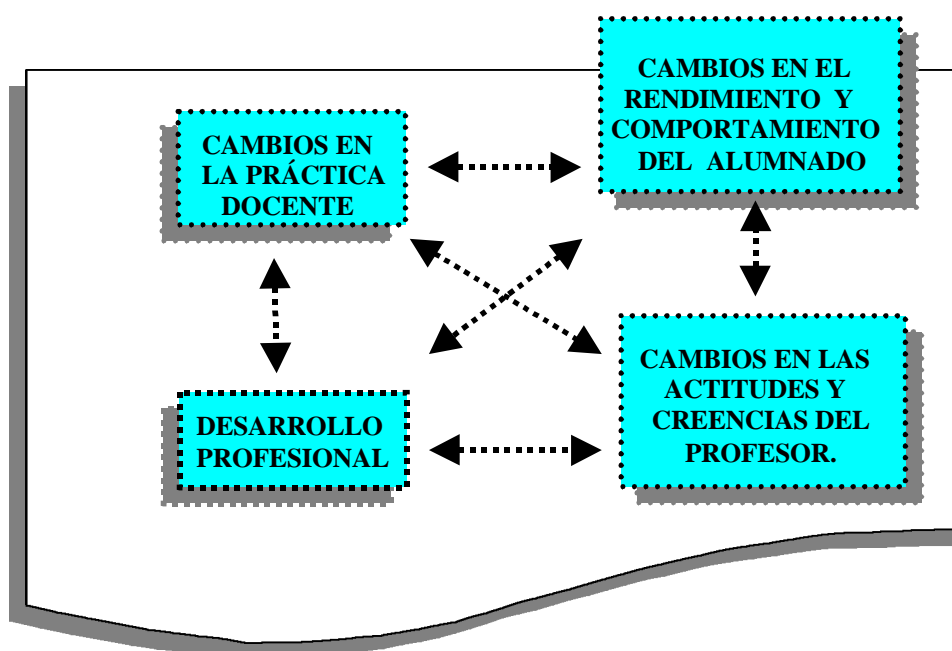
Por ello es preciso insistir en la relevancia de **ampliar las investigaciones** que se han centrado en las **actitudes del profesorado**, en **sus procesos cognitivos...** (AA.VV. 1993) **y en la persona del docente**, así como en la relevancia de **aplicar intervenciones** facilitadoras del **desarrollo humano del profesorado en el contexto de su éxito profesional**, ya que es cada docente quien puede utilizar las estrategias, mostrar las habilidades o aplicar las técnicas que permitan el afrontamiento exitoso, su propio autocontrol emocional o la resolución de los problemas de los que dependen su calidad profesional y su propio desarrollo personal.

Buena parte de los **cursos y actividades de formación propugnadas** en las investigaciones ya citadas abordan **el aprendizaje de estrategias de autocontrol emocional, manejo del estrés, resolución de conflictos, etc. desde la perspectiva funcional de mejorar la práctica docente**. Está ampliamente demostrado que los cambios en actitudes y creencias del profesorado afectan al rendimiento del alumnado y refuerzan los cambios del mismo docente, el cual modifica su práctica profesional.

Considerando esta perspectiva, el diagrama anterior puede ser modificado según el modelo siguiente, en el que la doble flecha amarilla añade el reflejo de una dinámica interactiva que va más allá de la interacción lineal de origen.



En realidad, ya que **las cuatro dimensiones interactúan dinámicamente**, el diagrama más representativo debiera seguir la siguiente estructuración:



Los cambios en el comportamiento y en el rendimiento del alumnado contribuyen a modificar las actitudes del docente y los cambios actitudinales del docente modifican el comportamiento y el rendimiento del alumnado. Pero también los cambios actitudinales del profesorado generan modificaciones en la práctica del propio profesorado incidiendo en el desarrollo profesional del docente. Así, el hecho de que el alumnado empiece a respetar el turno de palabra, incremente la atención en las explicaciones de clase o mejore su conducta de trabajo contribuye a que el profesorado muestre actitudes positivas hacia sus tareas docentes, ayuda a que el docente piense y sienta que su profesión merece la pena y le estimula a esforzarse más y a ocuparse más de las personas de sus alumnos... Y de ello se deriva otra praxis docente.

Del mismo modo la calidad en la actuación docente también mejora el comportamiento y el rendimiento del alumnado.

¿De qué dependerá que en cada caso las relaciones de causa efecto (cambio en el docente que propicia el cambio en el alumnado o cambio en el alumnado que estimula el cambio docente) vayan en una u otra dirección?

Entendemos que **son las variables cognitivas individuales** (atribuciones, creencias, expectativas... del profesorado) **las que determinarán que, en cada caso, cada docente, opte por esforzarse** en optimizar sus intervenciones para provocar la mejoría en el alumnado **o por esperar a que sea el alumnado o el Sistema quienes mejoren y que estos cambios le estimulen a actitudes positivas en la profesión.**

Así, los cambios en la calidad y cantidad de aprendizaje del alumnado condicionan, retroalimentando, la conducta del docente por reforzamiento o extinción de su práctica. Los cambios actitudinales optimizados del docente suscitan y potencian su desarrollo profesional, motivan cambios de su didáctica e inciden en el mismo rendimiento del alumnado, ya que incrementan su eficacia como mediador en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje y mejoran sus expectativas y su consideración sobre el alumnado.

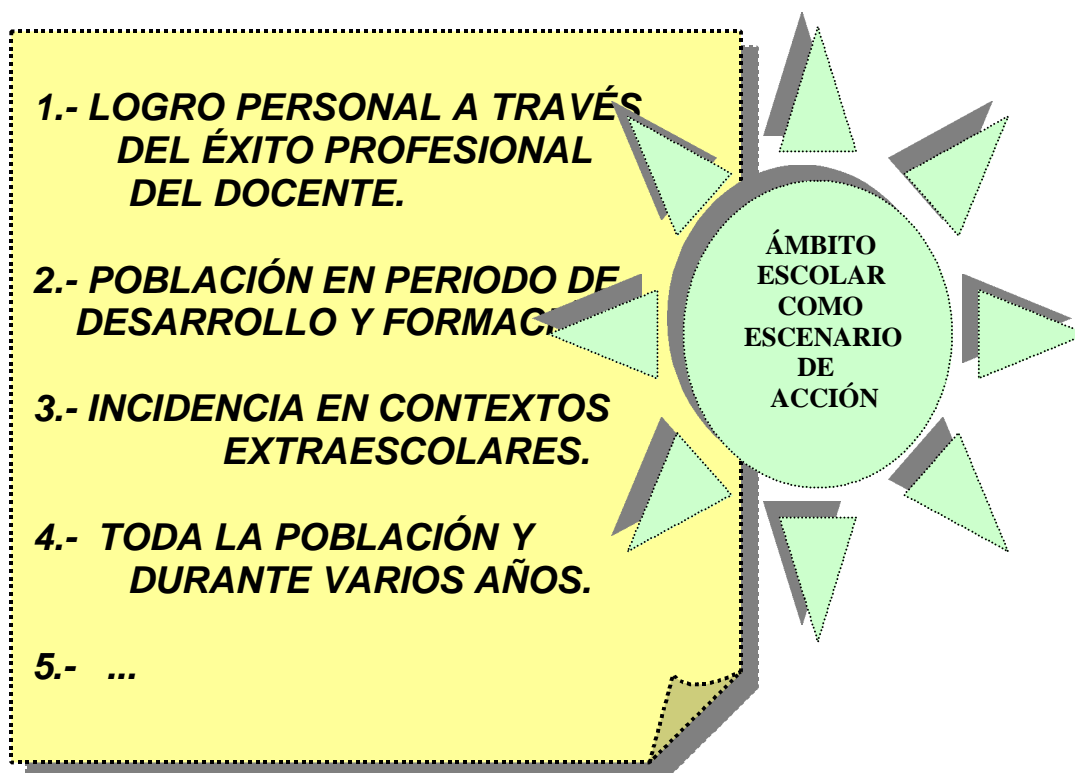
Todo ello exige que no se pueda limitar las intervenciones de formación del profesorado a los aspectos técnico-didácticos, estructurales y funcionales, como si el cambio necesario pudiese producirse desde la aplicación mecánica de estrategias, técnicas y metodologías, inclusive aquellas técnicas que proceden del campo de la psicología. ***En el profesorado, el desarrollo profesional suele coincidir con el personal.*** (Hargreaves, A. 1997)

Y recordemos que la importancia de nuestro **desarrollo como docentes** también radica, desde una perspectiva funcional, en la incidencia que tenemos sobre las personas de nuestro alumnado: **personas que por estar** viviendo su infancia o su adolescencia son **especialmente vulnerables** y en las cuales las **vivencias son más significativas en la estructuración de su desarrollo posterior.** En estas etapas el adulto docente constituye un referente en la

construcción de la identidad y de la cosmovisión de sus alumnos, de sus formas de verse en el mundo y de interactuar con otras personas.

El siguiente diagrama esquematiza algunas de estas ideas.

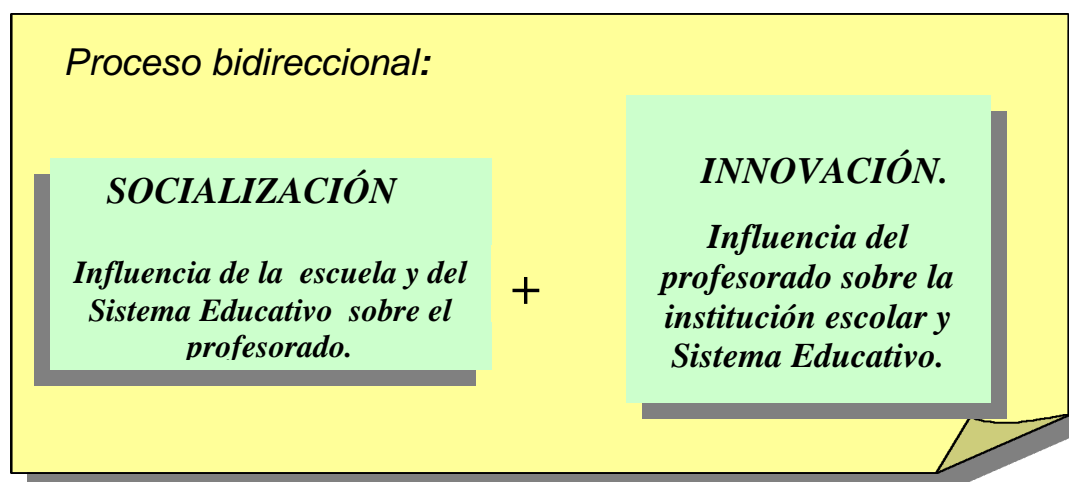
Relevancia del desarrollo personal del docente en su contexto profesional.



Consideramos que la necesidad de nuestra mediación en el aprendizaje y en el desarrollo del alumnado ya está suficientemente documentada por la psicología educativa y la pedagogía. Complementariamente estamos destacando ahora nuestra necesidad de obtener logros en nuestras intervenciones educativas con el alumnado. Cualquier análisis integral de la crisis de la enseñanza deberá valorar cómo ambos, **profesorado y alumnado, nos precisamos recíprocamente para la consecución de nuestras metas de desarrollo personal**, a pesar de que no todo el alumnado –ni todo el profesorado- seamos conscientes de ello.

Y si aún se precisara justificar nuestra insistencia en la necesidad de priorizar esfuerzos para propiciar el desarrollo personal del docente en el ejercicio de la profesión, analicemos que la consideración del **desarrollo personal como factor de motivación en el ejercicio profesional** es tal que ha extrapolado ya los contextos tradicionalmente más humanistas, influyendo en aquellos que habitualmente se mostraban más competitivos por la producción. Hoy, la nueva cultura de empresa, insiste en que el factor humano no es importante, sino que es lo más importante. *El factor humano es, sencillamente, la empresa.* (Quintanilla, I. 1999)

De este modo se urge a una transición dominada por un proceso bidireccional en el que se logre un proyecto de empresa compartido: el desarrollo de la empresa depende muy directamente del desarrollo profesional de las personas que la conforman y el desarrollo de estas depende del de la empresa, según procura reflejar el siguiente cuadro, que adapta el concepto defendido por H. Schein ya en 1968 (Quintanilla, I. 1999).



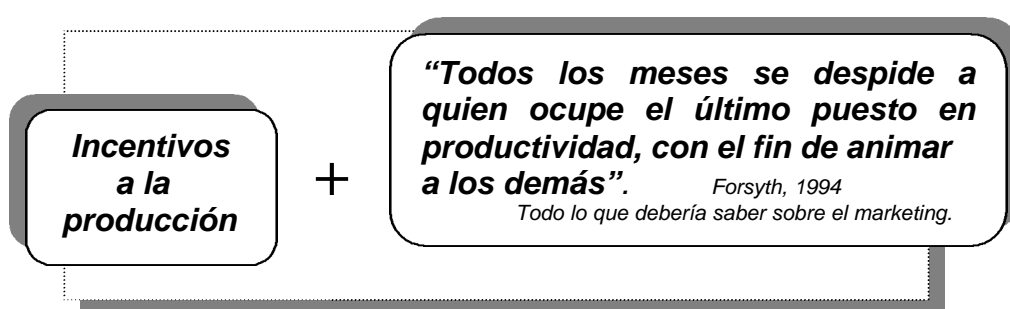
En efecto, el desarrollo profesional viene exigiendo desde siempre un proceso de asimilación (**socialización**) del profesional, un proceso adaptativo del profesorado al medio laboral, a las normas y costumbres, a los ritos y mitos del Sistema Educativo de cada contexto. Hoy también insistimos en la necesidad de **potenciar el desarrollo profesional del profesorado y de sus objetivos personales** dentro del contexto docente (**innovación**) como vía necesaria para

posibilitar la implicación eficaz y creativa en los objetivos educativos. El desarrollo humano a lograr en la persona del docente es ya razón suficiente, pero consideremos además que, desde la perspectiva curricular de la actual ordenación educativa, los niveles de concreción segundo y tercero, el propio Proyecto Educativo de Centro, etc. exigen constantes análisis y tomas de decisiones **eficientes y creativas** en el profesorado, que raramente serán óptimas si se adoptan de forma rutinaria, sin implicación.

Resaltamos así la relevancia de que el propio docente desde su autoevaluación personal y contextualizada **tome decisiones acerca de su propio desarrollo personal** y de su desarrollo de carrera, pero también queremos destacar referentes que sirvan a la Administración **para propiciar y gestionar los recursos que fomenten tal desarrollo**. La implicación de los docentes, dirigida a su profesionalización, puede desarrollarse desde criterios de **reciprocidad** que busquen la calidad **bidireccional**: en el logro de los objetivos educativos del Sistema vigente y en la consecución personal de los objetivos del docente, según quiere mostrar el cuadro siguiente.



En contextos no educativos, para lograr la “socialización”, la adaptación del empleado a la empresa, tradicionalmente se han aplicado los denominados *programas de incentivos* junto a otros, conocidos como de *inseguridad planificada*. El reforzamiento a través de *premios* salariales junto con la amenaza constata de sanción, demostrada periódicamente en alguno de los compañeros.



Pese a que en el funcionariado docente nunca se han ensayado estrategias similares, se comparte la desconfianza de que la extrapolación de ese tipo de estrategias ya impopulares en las empresas de producción, pueda aportar algún avance en nuestro ámbito docente.

Nosotros propugnamos el modelo de bidireccionalidad expuesto, fomentando la autoevaluación y la evaluación externa como herramienta para discriminar qué parte de la no resolución de los conflictos se debe a deficiencias en la formación, en la motivación o en la estructura organizativa, a fin de tomar las decisiones adecuadas a cada caso, según esquematiza el cuadro siguiente.

EVALUACIÓN	APLICACIÓN DE SOLUCIONES
1. Falta de conocimientos y/o habilidades.	1. Formación
2. Falta de implicación personal.	2. Motivación intrínseca.

Motivación extrínseca.

2. Imposibilidad de realización. (Falta de recursos, estructura y/o política organizativas inadecuadas...)

3. Cambios estructurales.

Cabe esperar el fracaso más rotundo si, desde la excelencia profesional, procuramos *motivarnos* (Nº 2 en el cuadro) mediante el progreso de nuestros alumnos/as y en el desarrollo de sus capacidades (*motivación intrínseca*), si el origen de los problemas de aprendizaje no se halla en nuestro nivel de implicación, sino en la aplicación de estrategias ineficaces de organización del aula, de disciplina, de atención a la diversidad, etc. (*Apartado 1, formación*)

Del mismo modo la ausencia de motivación e interés por el ejercicio de la profesión en un docente son difícilmente compensables a través de la formación en contenidos curriculares y/o en didáctica; así como las carencias reales de recursos precisos no se resuelven desde la motivación ni desde la formación.

En definitiva, **las deficiencias detectadas en uno de los niveles deben ser corregidas en actuaciones congruentes en el mismo nivel. Su intento de compensación desde actuaciones en otros niveles adolecerá de eficiencia, incluso de eficacia, y supondrá un alto coste personal y de la organización.**

Los capítulos siguientes presentan una recopilación de informaciones y documentos de trabajo utilizados en los cursos de Formación del Profesorado que actualmente desarrolla **la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana**, a fin de facilitar al profesorado la formación en habilidades personales y profesionales precisas para optimizar el logro de metas educativas y el desarrollo personal del docente potenciando su eficacia en la resolución de conflictos en contextos profesionales:

ÁMBITO DE LOS RECURSOS:

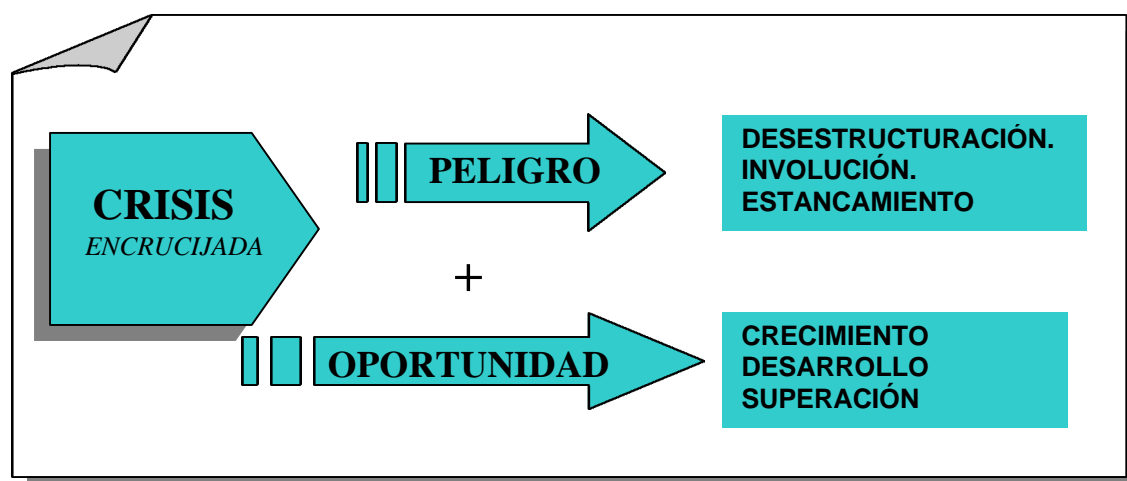
HABILIDADES PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

COMO OPORTUNIDAD DE DESARROLLO DEL DOCENTE.

EJERCITACIÓN EN LAS HABILIDADES PERSONALES Y PROFESIONALES PARA LA EFICACIA PROFESIONAL.

La conflictividad actual en la enseñanza presenta referentes sociológicos, psicológicos, clínicos... como manifestaciones sintomáticas de una profunda crisis. En esa crisis también el todo es más que las partes y las manifestaciones ceñidas a cada ámbito son indicadores de que **los recursos y estrategias habituales han dejado de ser eficaces para resolver los problemas, por lo que se nos exige a los individuos y a las organizaciones un cambio.**

El valor positivo de las crisis radica, precisamente, en que ese cambio estimula el crecimiento, el desarrollo, al cual no se puede renunciar sin un elevado coste personal.



Los contextos de la sociedad actual presenta nuevos retos, que no pueden ser atendidos desde planteamientos que se mantienen porque fueron útiles en contextos diferentes.

Desde esta publicación y desde los cursos de formación que la han originado **ofrecemos recursos para la superación de los nuevos retos desde**

la **formación del profesorado** en las habilidades y recursos personales y profesionales que le permitan resolver las actuales dificultades y exigencias. Entendemos que lo contrario es involución.

En el siguiente ejercicio le invitamos a que Vd. reflexione y diseñe un plan de formación que incluya los aspectos que Vd. estima necesarios para su propio desarrollo y para la resolución de las dificultades actuales.

1.5 EJERCICIO

PLAN PERSONAL DE FORMACIÓN.

A).- *Escriba, por favor, un listado de temas en los que cree que precisa mejorar u optimizar su formación en relación con sus necesidades profesionales y personales o con los conflictos y demandas que Vd. recibe.*

Listado de temas	Jerarquía	Gestiones a realizar			Anotación de cumplimiento
		Actuaciones.	Fecha	Dirección / Teléfono	

B).- Cuando tenga ya anotados los temas en los que ahora considera conveniente formarse, puede dejar la lista abierta, para ampliarla o modificarla en función de sus intereses y necesidades futuras.

C).- Ahora, por favor, jerarquice los temas anotados según la importancia que Vd. otorga:
A : Indispensable. B : Importante. C : Conveniente. D : Interesante.

D).- Seguidamente, establezca un plan de acción, resumiéndolo en el cuadro anterior su compromiso de contactar con centros de formación y recursos o con librerías especializadas o editoras, solicitar asesoría a expertos, iniciar o participar en grupos de trabajo, etc.

E).- Por favor, comente con otros docentes de su confianza el plan de formación que diseña. Le ayudará a cumplir con su compromiso y le ampliará puntos de vista.

F).- Realice anotaciones en la última columna, para evidenciar el cumplimiento, aunque sea parcial, de su plan de formación.

1.6.- PARA SABER MÁS.

1.6.1 RELACIÓN DE CENTROS DE FORMACIÓN Y RECURSOS (CEFIRES) EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.



Correo Electrónico: CodCentre@centres.cult.gva.es

CEFIRE	DIRECCIÓN	CP	Telefon	Fax
ALACANT	C. BAHIA, 2	03008	5100284	5112457
ALCOI	MASIA DE L'ARSENAL-PARC DEL ROMERAL	03800	6520550	6520681
ALZIRA	PLAÇA CASASUS, 4	46600	2404326	2405137
BENIDORM	C. MOSCU S/N PART. SERRA GELADA	03500	6803553	6806016
Ondara	Menendez Pelayo,2 Edifici "Els Pins"	03760	6476755	
CASTELLÓ	C. MAJOR, 91	12001	4239312	4239811
Segorbe	Paseo Romualdo Amigó, 6	12400	4712427	4712427
CHESTE	CTRA. VALENCIA-CHESTE, S/N (C.E.I.)	46380	2512517	2510501
ELDA	C. SAN CRISPIN, 14	03600	5394639	6980036
ELX	AV. MESTRE MELCHOR BOTELLA 10	03206	5462312	6675047
GANDIA	POLIGON ALCODAR- PLAÇA DE LA LUM,6	46700	2872768	2877061
GODELLA	PARC DEL MOLÍ, S/N	46110	3641846	3645276
Lliria	Ctra. Sant Vicent-Escultor Silvestre d'Edeta s/n	46160	2792569	
Tuéjar	C/ Musical, 1	46177	1635028	3635028
ONTINYENT	PLAÇA MAJOR, 6-2n	46870	2910313	2387257
ORIHUELA	AVD. DTOR. GARCÍA ROGEL,S/N	03300	6742725	6742736
SAGUNT	PLAÇA DELS FURS, 10-1	46500	2650277	2650598
TORRENT	POLICIA LOCAL, S/N	46900	1567296	1561369

Utiel	C/ San Idelfonso, 46	46300	2173206	2171944
VALENCIA	C/ JUAN DE GARAY, 23	46017	3787052	3570576
VINARÒS	CASA DE CULTURA. AV. DE LLIBERTAT,S/N	12500	454552	4453039
Albocasser-Morella	C/ Huerta, s/n	12579	428393	428393
XÀTIVA	C/ ACADÈMIC MARAVALL, S/N	46800	2281901	2280915
Aiora	Casa de la Cultura	4660	1890069	

PARA SABER MÁS. Continuación.

1.6.2 Convocatorias de Formación del Profesorado.

Convocatorias de Formación. Administraciones públicas.

Teléfono de Información General **900.20.21.22**

1.6.3 Coordinación.

Formación del Profesorado.

Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia **963.86.31.73**

1.6.4 Bibliografía referenciada en el capítulo:

Consultar apartado de bibliografía al final del módulo I.

MÓDULO I.

**MARCO DE INTERVENCIÓN EN LA PREVENCIÓN
DEL ESTRÉS Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
DOCENTES.**

CAPÍTULO .- 2

**MANIFESTACIONES DE LA CRISIS:
ALTERACIONES COMPORTAMENTALES EN
DOCENTES.**

Autor: Luis Gómez Pérez

CAPÍTULO .- 2

MANIFESTACIONES DE LA CRISIS: ALTERACIONES COMPORTAMENTALES EN DOCENTES.

*El viaje de mil leguas comienza
con el primer paso Lao Tse.*

2.1 INTRODUCCIÓN.

Al igual que en el ejercicio de otras profesiones de servicios sociales en las que el contacto con las personas usuarias es permanente (Enfermería, Trabajo Social...), el docente es el instrumento mismo de trabajo, mediador en interacciones de enseñanza/aprendizaje dentro de un contexto que actualmente presenta mayores exigencias.

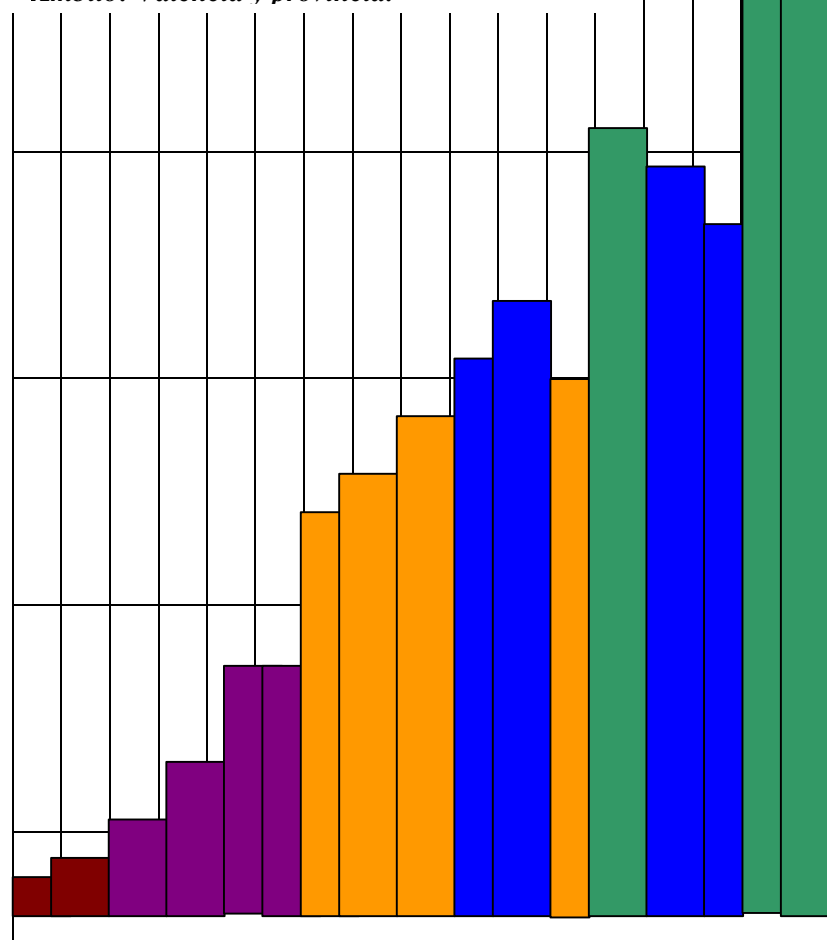
Por ello, la investigación y el desarrollo de intervenciones optimizadoras respecto a la persona del docente debe cubrir la doble perspectiva de facilitar la consecución de los objetivos educativos y el desarrollo personal del profesorado.

La bibliografía y los estudios que reseñamos ofrecen la posibilidad de ampliar los aspectos tratados en esta publicación, acudiendo directamente a los documentos originales. (Seva, A. 1986, Gómez, L. 1988. González, J y Lobato, M J, 1988, Gómez, L y Serra, E. 1989, Cole, M. y Walker, S. 1989. García, M.1990, AA.VV.,1990, Martínez, J. 1992, Sánchez, S. 1993, Fernández, J.A. 1993, Esteve, J M. 1993, Gold, Y. y Roth, R. 1993, Ortiz, V. 1995, Travers, C. y Cooper, C. 1997 y Sbert, M y Pomar, M. 1998).

El gráfico refleja la incidencia anual de incapacidad laboral transitoria (ILT) por diagnóstico psiquiátrico en docentes valencianos.

CURSO	BAJAS ILT P S X
82-83	68
83-84	88
84-85	113
85-86	123
86-87	172
87-88	175
88-89	248
89-90	263
90-91	280
91-92	305
92-93	324
93-94	298
94-95	417
95-96	395
96-97	367
97-98	430
98-99	493
99-00	

*Adaptado de Lozano y Manrique, 1999
Reunión Mediterránea de Medicina Escolar.
Ámbito: Valencia y provincia.*



83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99
INCIDENCIA DE ILT. GRUPO V OMS POR CURSOS

En nuestro trabajo hemos constatado que aquellas investigaciones que aportan estudios epidemiológicos y/o explicativos partiendo de Incapacidad Laboral Transitoria (ILT) son coincidentes en lo esencial con la investigación que viene desarrollando la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, tanto en lo referente a la incidencia de las bajas laborales por diagnóstico psiquiátrico entre el profesorado, como en el tipo de procesos diagnosticados o en el análisis de factores causales.

Entendemos que la interpretación de los gráficos se efectúe con la cautela que exige la lectura de cualquier estadística y, en todo caso, considerando que la explicación de los hechos nunca viene dada por las cuantificaciones, sino que exige un esfuerzo añadido que fácilmente puede alejarse de la objetividad.

En este caso deberemos considerar que la valoración del incremento de la incidencia de bajas por diagnóstico psiquiátrico guarda relación con **factores de análisis muy diversos** y a veces contradictorios. Así, el aumento de bajas laborales por diagnósticos psiquiátricos es asociado al incremento de la conflictividad en las aulas y al incremento de las dificultades en el ejercicio de la profesión como factores generadores de tensión. Pero debemos considerar también que el aumento de personal docente de los últimos cursos posibilita una mayor incidencia y que hoy se han reducido las presiones para acceder a baja laboral por diagnóstico psiquiátrico al reducirse la carga socialmente peyorativa que tenían tales diagnósticos.

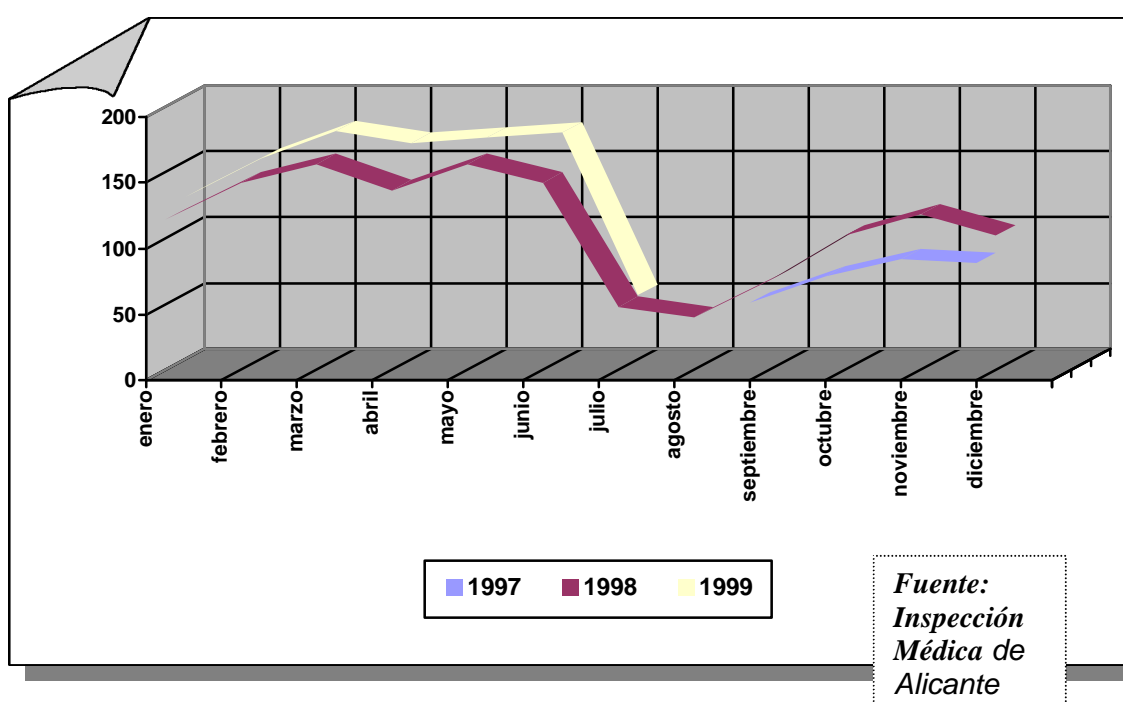
2.2 DATOS Y CONCEPTOS DE REFERENCIA.

A fin de analizar más datos, consideraremos la siguiente tabla, elaborada desde las estadísticas sobre absentismo por ILT, la cual muestra la distribución de bajas psiquiátricas por meses en Alicante y su provincia.

La uniformidad del patrón por que muestra el gráfico coincide con los

datos de las Inspecciones Médicas de Castellón y Valencia y con otras investigaciones, como las desarrolladas en Málaga, Sevilla, Extremadura, Salamanca, etc. que se referencian en la bibliografía.

En ellas destaca el aumento de bajas laborales, y específicamente las de diagnóstico psiquiátrico, que se produce al avanzar los trimestres, y en especial al final del curso. La consideración de la acumulación de fatiga como factor causal se sustenta también en estos datos.



Bajas por ILT por diagnóstico psiquiátrico, de septiembre 1997 a julio 1999.

García, P. Fernández, M. Martínez, C. Y Oltra, M., (1999)

Como señalábamos la voz de alarma ya había sido dada por la OIT en 1983, y diversos estudios vienen aportando datos acerca de los factores causales y las manifestaciones del conflicto, así como propuestas de intervención preventiva que nos interesa considerar.

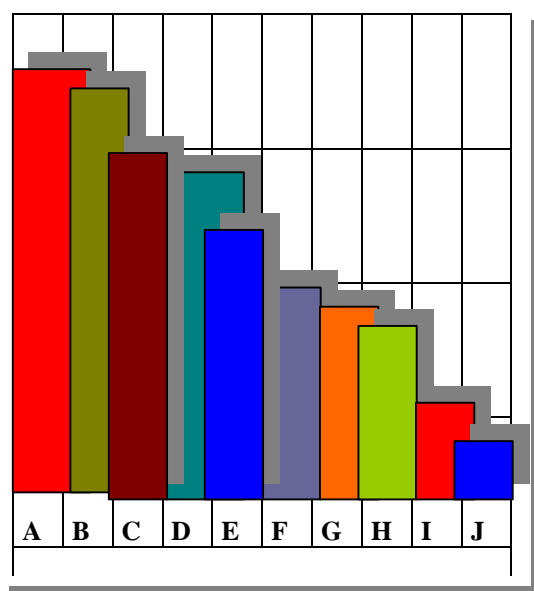
En el contexto valenciano, respecto a las causas atribuidas por los docentes, destaca la **conflictividad con el alumnado y los conflictos con otros**

docentes, en los lugares 1º y 3º, que hacen referencia directa a problemas de disciplina y a enfrentamientos personales. Su proporcionalidad se muestra gráficamente en el correspondiente cuadro.

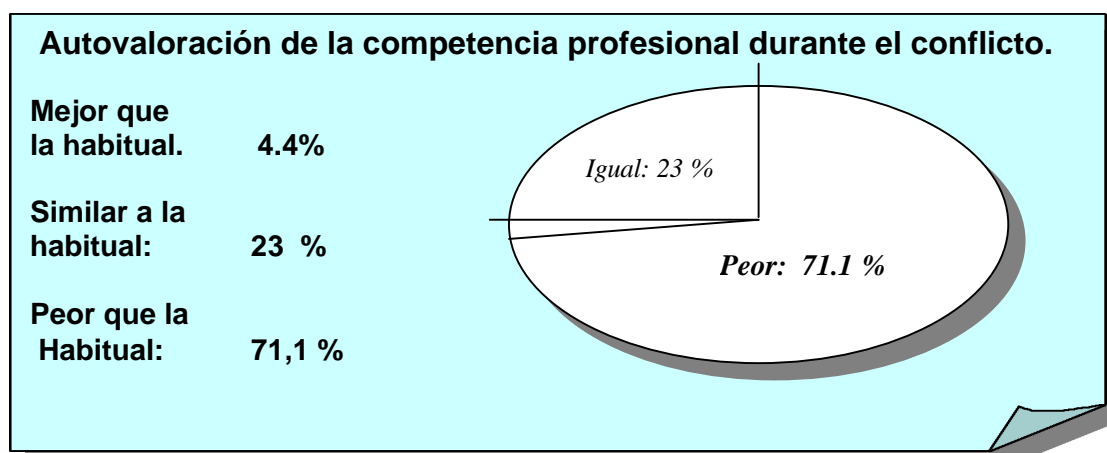
El factor **agotamiento por la profesión**, que ocupa el segundo lugar, se refiere a un concepto aparentemente más ambiguo, reflejando las manifestaciones de los docentes que sienten que ya no pueden dar más en la profesión, que se sienten agotados para continuar con el desempeño de sus funciones. Este aspecto merecerá una consideración especial al referirnos, posteriormente, a uno de los componentes del síndrome de *burnout*, el agotamiento emocional.

CONFLICTIVIDAD DOCENTE. ATRIBUCIÓN CAUSAL EN ILT. Ps

- | | |
|------|------------------------------------|
| A... | Conflictos con alumnado. |
| B. | Agotamiento por la profesión. |
| C. | Conflictos con compañeros... |
| D. | Deficiencias en medios didácticos |
| E. | Metodología pedagógica a utilizar. |
| F. | Conflictos con padres de Alumnos. |
| G. | Id. con autoridades educativas. |
| H. | Asignaturas o niveles indeseados |
| I. | Mi falta de preparación. |
| J. | Conflictos con organismos locales. |



Es obvio esperar que la conflictividad asociada a estos factores repercuta negativamente, no sólo en el profesorado, sino también en la calidad del desempeño de tareas del docente.

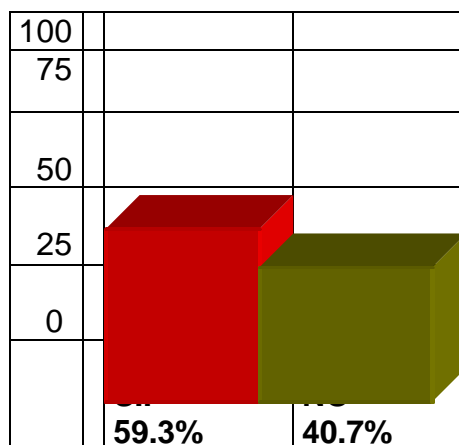


Y para valorar la incidencia de los conflictos referenciados en la calidad de la enseñanza podemos utilizar nuevos referentes: el profesorado de la investigación valenciana informa que su **competencia profesional**, durante el conflicto, sufrió una merma considerable en el 71% de los casos, también que percibía **disminución de la motivación profesional** durante los últimos años y a raíz del conflicto en el 59,3 y en el 92,6% de los casos respectivamente, según ilustran los siguientes gráficos.

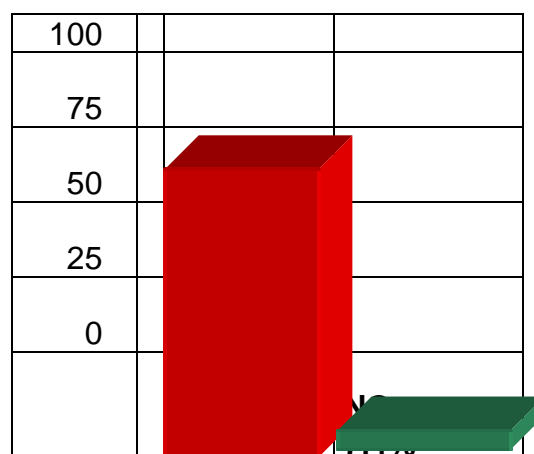
A) Percepción de disminución de la motivación en los últimos años...

B) percepción de disminución de la motivación a raíz del conflicto.

A



B

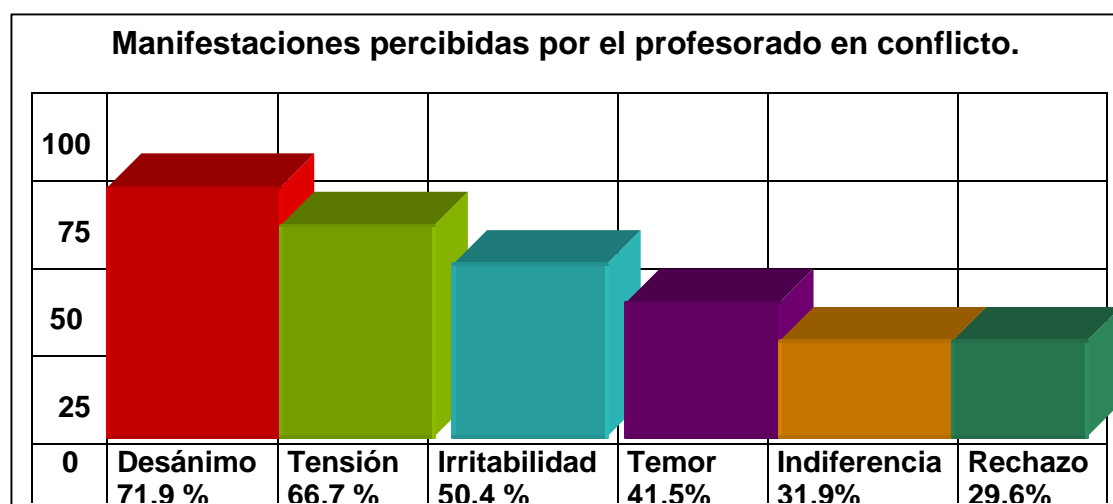


La valoración de los datos, desde la doble perspectiva que corresponde a una visión integral del problema, permite relacionarlos, por una parte con la gravedad de la pérdida de calidad en el desempeño de funciones docentes y con el riesgo que entraña para el alumnado - dada la especial vulnerabilidad y

significatividad de su etapa evolutiva- la interacción con representantes de la autoridad académica y de la cultura que muestran desmotivación y actúan influidos por la insatisfacción personal.

Por otra parte, los datos nos evocan el concomitante estancamiento o el retroceso que, el docente afectado sufre en su desarrollo profesional y personal. Profesorado y alumnado, una vez más, pueden compartir beneficios o perjuicios por el desarrollo de su interacción.

Importa también analizar las manifestaciones percibidas en sí mismos por los docentes que viven el conflicto para obtener referentes descriptores del contexto de interacción, a la vez que indicadores de ámbitos de intervención especializada. Las reflejamos gráficamente en la tabla siguiente:



No sorprende que la sintomatología manifiesta sea congruente con los diagnósticos médicos que justifican las bajas laborales: los síntomas quinto y sexto, que merecerán también una referencia especial al referirnos a la *despersonalización*, como síntoma constitutivo del síndrome de *burnout*, referencian un modelo de conducta reactiva tras prolongados periodos de conflicto no resuelto. El desánimo aparece asociado al diagnóstico de depresión (primer lugar en las manifestaciones y 80,5% de los diagnósticos psiquiátricos) y tensión, irritabilidad y temor están asociados al diagnóstico de ansiedad/estrés (15,1%).

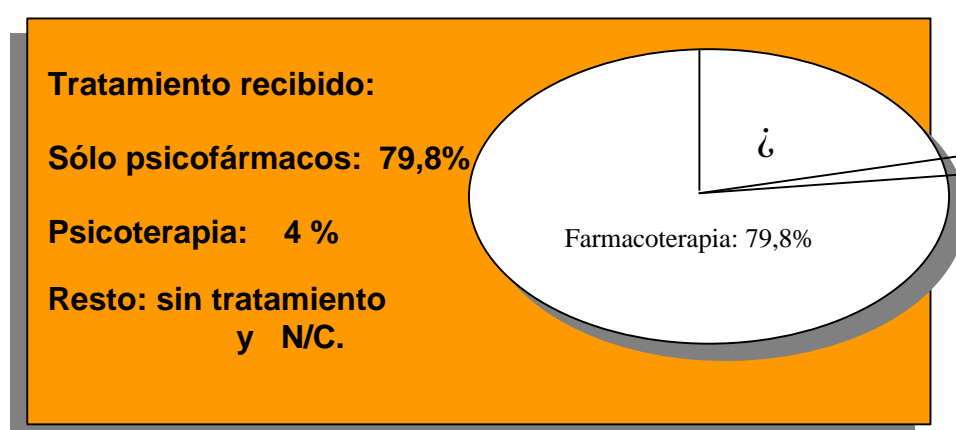
Diagnóstico de acceso a la baja por I LT Psiquiátrica. Grupo V OMS.

Depresión. 80.5%					
Ansiedad 11.3%					
Estrés 3,8%					
Psicosis 1,5%					



Los datos constatan que al menos el 95% de los diagnósticos corresponden a procesos reactivos, es decir que las manifestaciones ansiosas y depresivas aparecen como reacción a un conflicto puntual o a una acumulación de conflictos, permitiendo, para los especialistas, definir el modelo de intervención preventiva que corresponde desarrollar en la mayoría de casos: el **aprendizaje de modelos de autocontrol y de eficacia en la resolución de problemas**.

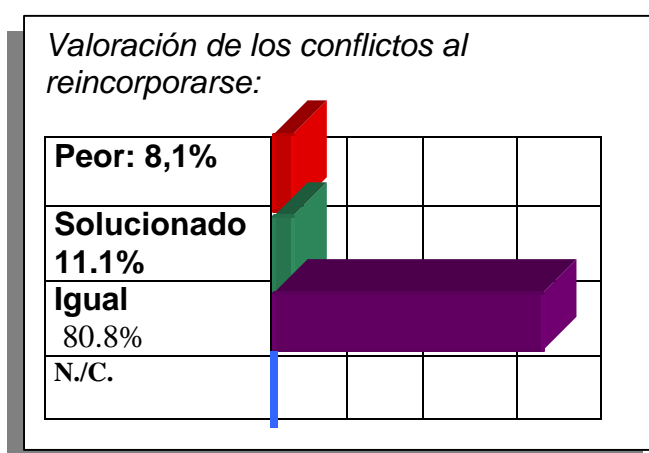
Tal modelo de intervención incluye la reducción de la sintomatología ansioso-depresiva, que es facilitada desde la administración eficaz de psicofármacos. En este ámbito destaca la prescripción de ansiolíticos y de antidepresivos, por separado o en las combinaciones pertinentes. Sin embargo, **el profesorado afectado por estos procesos no recibe formación en recursos y habilidades profesionales ni personales para afrontar de otro modo los conflictos asociados a la baja**.



Entendemos que la ausencia de formación en habilidades personales y estrategias para afrontar las dificultades propias de la profesión es un factor

determinante de las recidivas. A pesar del periodo de baja se reincide en un 60% de los casos (recidivas) y la inseguridad del docente se evidencia ya que no se confía en resolver conflictos similares en el 77.7% de los casos.

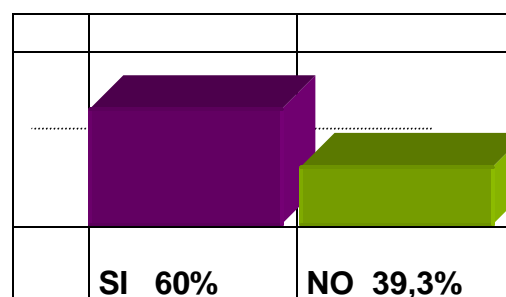
Los gráficos siguientes muestran datos que avalan la necesidad de potenciar la formación del profesorado en habilidades profesionales y personales para la resolución de los conflictos y problemas propios de la profesión.



El apoyo farmacológico reduce los síntomas ansiosodepresivos, junto con el descanso unido al alejamiento de los problemas. Ambos son necesarios, pero si en el tiempo de baja no se adquieren los recursos para afrontar los conflictos, la reincorporación implicará renovar las situaciones asociadas al desequilibrio personal y la baja.

Al encontrarse nuevamente con las mismas dificultades , sin haber mejorado los recursos de afrontamiento, las recidivas son frecuentes. Es importante considerar la sensación de desesperanza que el docente puede desarrollar, al comprobar que está forzado a continuar en el mismo contexto de conflicto, sin haber adquirido instrumentos para resolverlos.

Profesorado que, tras el alta, reincide en bajas por similar diagnóstico:

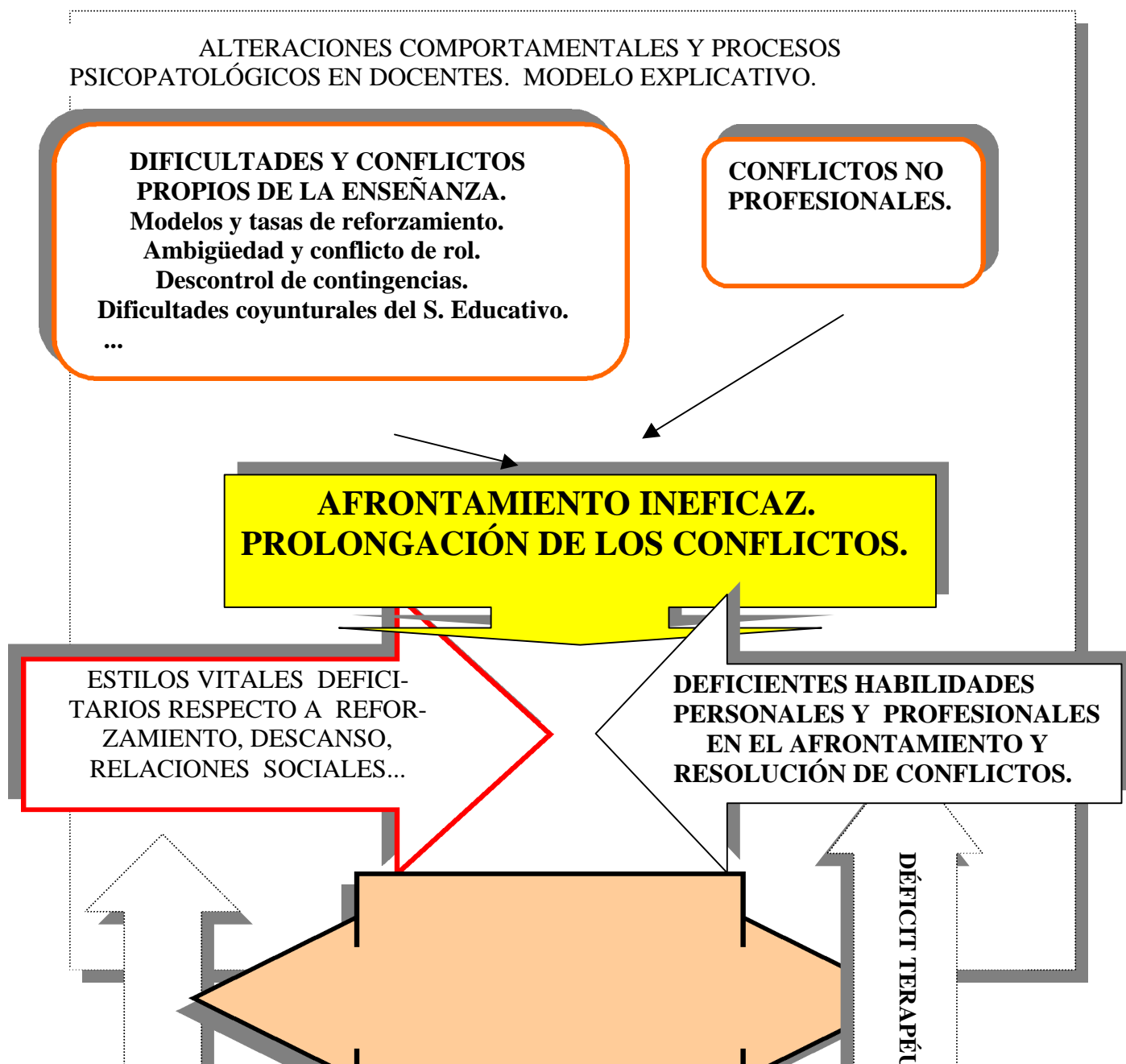


La formación del profesorado en habilidades profesionales y personales para afrontar exitosamente la resolución de los conflictos y problemas propios de la profesión debería estar incluida en la formación inicial del profesorado, desde los planes de estudio que conducen a la enseñanza como profesión, y ser objeto

de evaluación en los procedimientos de contratación y de acceso a la función docente (oposiciones).

Los docente en ejercicio, desde la formación permanente, podemos beneficiarnos de la formación en estos ámbitos, preferentemente antes de que los conflictos nos exijan tales recursos (prevención primaria), pero también cuando empezamos a sufrir los efectos del desajuste entre las exigencias y demandas y nuestros recursos personales.

El siguiente organigrama esquematiza un modelo explicativo en el que se relacionan los diversos elementos que hemos venido desarrollando anteriormente.



PROCESOS ANSIOSODEPRESIVOS.

Por otro lado, constatada la diversidad entre el profesorado es aconsejable considerar diversas vías de acceso a los conflictos. En este contexto cabe señalar cuatro prototipos de comportamiento profesional del docente, que deducimos de las aportaciones de Farber (citado en Manassero y otros (1995) y hemos relacionado con el concepto de ciclos en el malestar docente desarrollado por A. Fierro (Universidad de Málaga)

Una posible clasificación de estilos docentes ante el conflicto considerará cuatro prototipos: **equilibrado, infraincentivado, gastado y frenético.**

*El estilo **docente equilibrado** reconoce las dificultades, la adversidad y los fracasos, analiza racionalmente, dosifica esfuerzos, modifica objetivos, adapta recursos personales y profesionales a la realidad...*

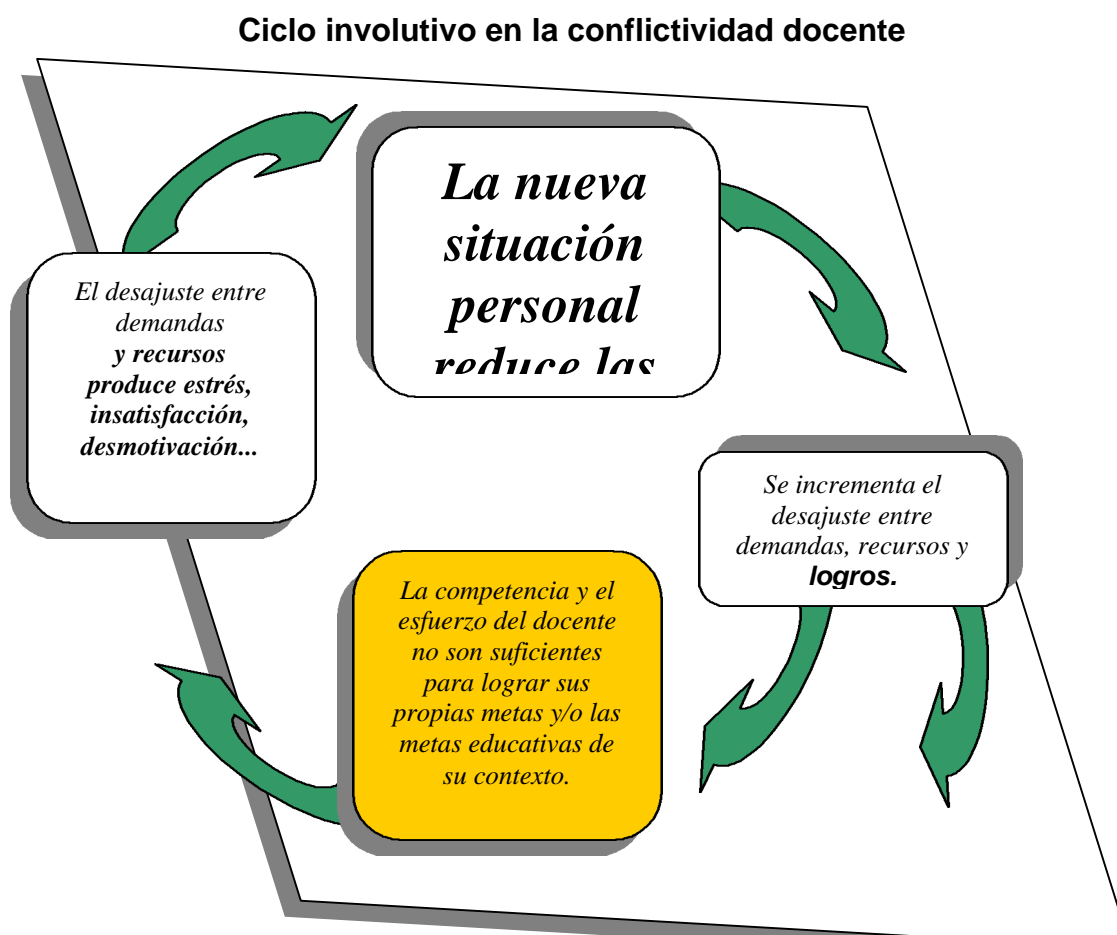
*El estilo **docente infraincentivado** no encuentra en su trabajo nada que valore como una buena recompensa intrínseca, piensa que en la enseñanza se están infrutilizando sus cualidades. No vive estresado, ni se siente agotado, ni tiene baja autoestima... simplemente ya no se siente motivado psicológicamente y permanece en la enseñanza por motivos extrínsecos o cambia de ocupación.*

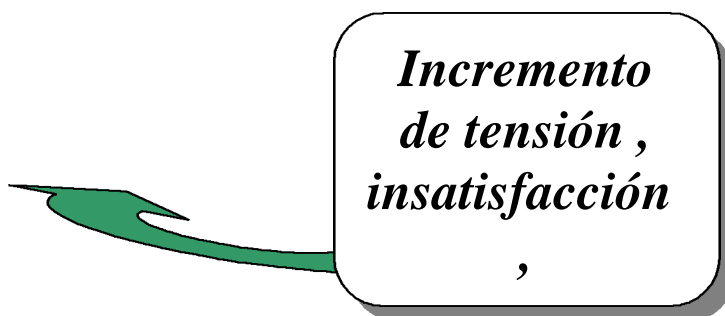
*El estilo **docente frenético** muestra un gran compromiso con su trabajo y una gran actividad sin analizar la adversidad ni los fracasos, a los que responde con incremento de esfuerzo y actividad.*

*El estilo **docente gastado** reacciona ante el*

En el primero de los estilos el factor **determinante del éxito es la competencia personal**: el docente toma decisiones ajustadas a las posibilidades reales, tras un análisis realista, centrando sus esfuerzos y posibilitando su propio reforzamiento a través de la percepción y estima de los éxitos, parciales y contextualizados.

La mayor vulnerabilidad, **el mayor riesgo para el desarrollo personal del docente y para el logro de los objetivos educativos, se halla en los tres últimos estilos**, en los que el docente puede entrar en un ciclo degenerativo en el que se identifican cuatro o cinco tiempos concatenados, según muestra el organigrama siguiente.





Por tanto, la adquisición de habilidades personales e instrumentos útiles para la sucesiva superación de las dificultades y conflictos propios del ejercicio de la profesión –partiendo del principio de la eficacia personal- constituye un factor esencial para que aleja de los **ciclos** degradativos y facilita el **curso** de desarrollo.

Conviene resaltar la contraposición que existe entre los conceptos de ciclo, que representa rutinas de estancamiento, y curso, que referencia un contexto de evolución, de progreso personal y organizacional.

2.3 EJERCICIO.

Durante una semana ordinaria analice, por favor, si ha percibido o percibe Vd. manifestaciones de desánimo, tensión, irritabilidad, etc.				
Manifestación detectada.	Situación en la que aparece.	Frecuencia.	¿Qué he hecho para superarla?	Grado de eficacia. Nulo. Medio. Alto

Por favor, comparta el análisis de los datos registrados con personas cuyo criterio sea respetado por Vd. y anote algunas decisiones tomadas acordes con el análisis efectuado.

<i>Problema 1.</i>	<i>Solución a aplicar.</i>

<i>Problema 2.</i>	<i>Solución a aplicar.</i>

2.4 PARA SABER MÁS.

2.4.1 Película

Todo empieza hoy. De B. Tavernier.

Contextualizada en la época actual, muestra diversas situaciones realistas en la vida en la escuela de una población minera económicamente deprimida y la incidencia de diversos sucesos de su entorno social en la vida de algunos docentes.

2.4.2 Cuadernos de pedagogía.

Nº 161 Agosto 1988.

El profesor, ese desconocido. Monográfico.

Nº 175 Noviembre 1989.

Sobre la salud mental de los profesores.

Nº 220 Diciembre 1993

El profesorado. Monográfico.

Bibliografía referenciada en el capítulo:

Consultar el apartado *Bibliografía*, al final del módulo I.

MÓDULO I.

MARCO DE INTERVENCIÓN EN LA PREVENCIÓN DEL ESTRÉS Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DOCENTES.

CAPÍTULO 3.-

EL ESTRÉS DEL DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA MEDICO-LABORAL.

Autora: Ana Gómez Seguí

CAPÍTULO 3.-

EL ESTRÉS DEL DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA MEDICO-LABORAL.

Muchos miedos y desánimos son soledad y cansancio. Baltimore, 1692.

1. INTRODUCCION

Entendiendo la salud como la situación de *bienestar físico, psíquico y social* (como la define la O.M.S.), conviene definir algunos conceptos que en el lenguaje ordinario se entremezclan entre sí.

Comparemos este bienestar de la persona con un iceberg: la parte emergente (sólo 1/10 del total) correspondería a la “ausencia de enfermedad”. Es en esa pequeña parte donde actúan los llamados “profesionales de la salud”, que deberían llamarse más propiamente “profesionales de la enfermedad”: Médicos, Psicoterapeutas, Fisioterapeutas, Sanitarios, Enfermeros, Odontólogos... **Su acción primordial es la curación y la prevención de la enfermedad.**

**PROFESIONALES
DE LA
ENFERMEDAD:**

**Médicos/as.
Psicoterapeutas**

PROFESIONALES DE LA SALUD:

**Educadores/as. Médicos/as.
Economistas. Psicoterapeutas.
Sindicatos. Fisioterapeutas.
Fontaneros/as Enfermeros/as.
Políticos/as. Odontólogos/as.
Arquitectos/as. Comerciantes.
Etc.**

La parte más importante, la que sostiene en realidad el iceberg, corresponde a la **generación y conservación del bienestar**. **Los agentes de la salud son en realidad todos los miembros de la sociedad**, en mayor o menor medida según su profesión y grado de implicación personal. Citaremos sólo algunas profesiones por su capacidad de generar salud: Educadores, Arquitectos, Medios de comunicación, Políticos, Ingenieros, Empresarios, Sindicatos, Policía, Economistas, Fontaneros, Electricistas... Su acción primordial es, pues, la promoción y protección *de la salud*.

Entendiendo así las cosas, el estrés laboral constituiría *per se* un deterioro de la salud desde el punto de vista social, que además puede propiciar otras alteraciones psíquicas, fundamentalmente la ansiedad y la depresión.

En nuestra época y en el medio laboral docente que nos ocupa, el estrés reviste unas características históricamente nuevas. Ciertamente, ya nuestros antepasados de las cavernas sufrían también estrés al ser perseguidos por el oso que pretendían cazar, pero la situación terminaba pronto, bien siendo devorado por el oso, bien capturando al oso con la gratificación psíquica, física y de consideración social de la tribu.

Sin embargo, en la actualidad las situaciones estresantes persisten en el tiempo, y ciertas características individuales, de cada persona, junto a otras específicamente laborales y de la misma sociedad en general, hacen al trabajador docente más vulnerable a los efectos del estrés del trabajo. De ahí la importancia actual del estrés en el docente, cuya frecuencia de presentación acreditan estudios estadísticos como los que se exponen a continuación, realizados en la última década:



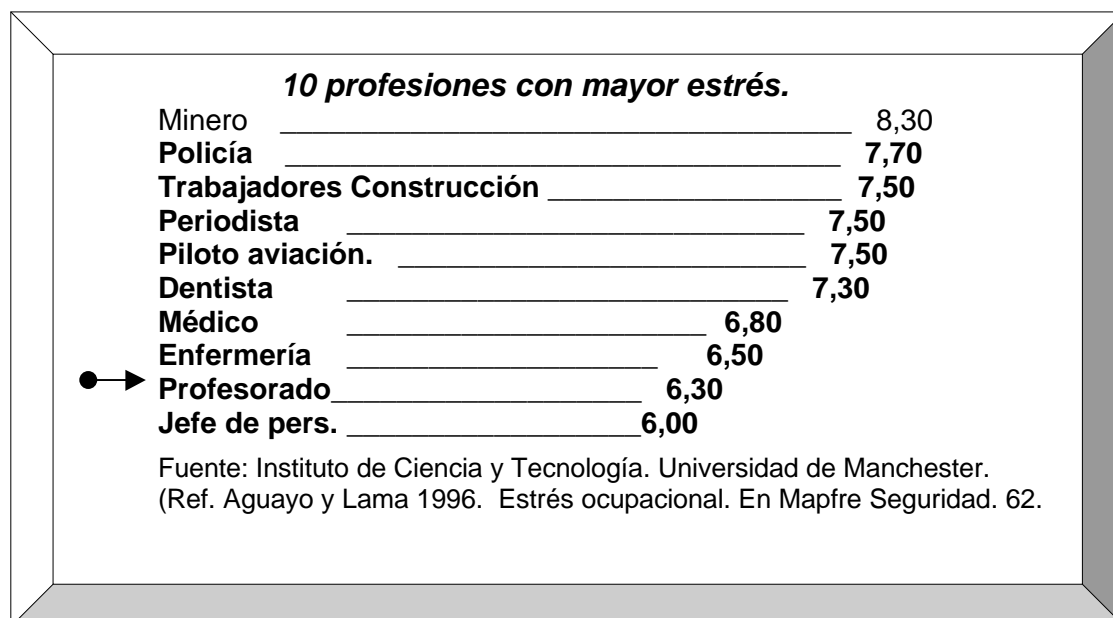
En España, se estima que 1/5 de la población activa, es decir, unos 3 millones de personas, sufren problemas relacionados con estrés. Esta prevalencia concuerda aproximadamente con los datos obtenidos en estudios europeos, como los indicados en la siguiente tabla:

ESTUDIO	TIPO POBLACION	TRASTORNO	PREVALENCIA
Boitel L. et al. La enfermedad depresiva en el medio de trabajo. Archives des Maladies Professionnelles 1990. 51 (8),552-563	LABORAL varias empresas en Francia	depresión	10'11 %
O. M. S. (en nuestro medio)	general (incidencia)	depresión	3 - 5 %
VALLEJO,J.: Estados Depresivos. Medicine 1986; 67:62-83	general (en toda la vida)	depresión	13-20%
Tizón JL, et al. Prevención de los trastornos de Salud Mental desde Atención Primaria de Salud. Atención Primaria 1997; 20:122-126.	general (que acuden a consulta)	diversos (fundamentalmente ansiedad depresión)	25-29%
National Institute of Mental Health de USA	general	ansiedad y somatizaciones	19'1 %
Estudio en mujeres docentes de EGB de la provincia Valencia 1991-92. Facultad de Medicina	docentes en activo (sólo mujeres)	consumo regular de antidepresivos	3'63%
Estudio en mujeres docentes de EGB de la provincia Valencia 1991-92. Facultad de Medicina	docentes en activo (sólo mujeres)	consumo regular de tranquilizantes	6'34%
Duch FR, et al. Manejo clínico de los ansiolíticos. Semergen 1998; 24:826-836	general	consumo regular de tranquilizantes	2'5 %

TABLA .- Frecuencia de diversos trastornos relacionados con el estrés

Si la importancia en la población general es alta, ya se apunta en los datos de la tabla anterior que la frecuencia es aún mayor cuando nos centramos en el mundo laboral. Dentro de este colectivo, la docencia está considerada como una de las 10 profesiones más estresantes según el Instituto de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Manchester (Aguayo F, Lama JR. 1996).

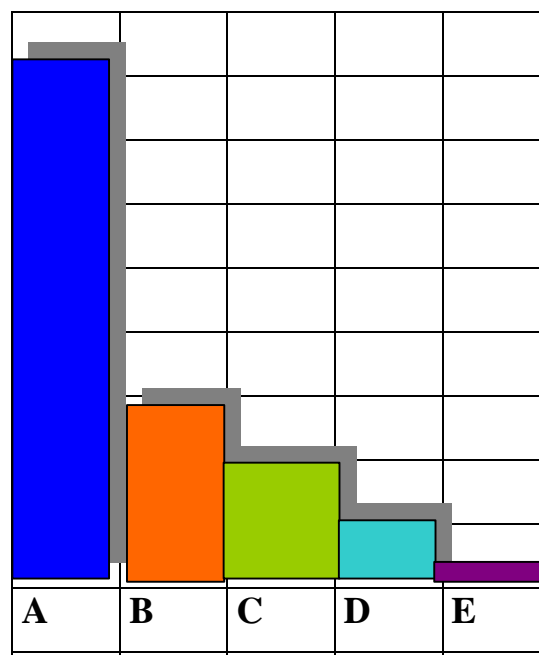
En el gráfico siguiente puede observarse la posición que ocupa la docencia, que todavía sería más alta si exceptuamos las cuatro primeras profesiones en las que el estrés procede del riesgo permanente contra su integridad física.



Efectivamente, así puede observarse en el gráfico donde la frecuencia de trastornos relacionados con estrés que producen la baja laboral, se dan con mayor frecuencia en el colectivo docente que en otras actividades laborales.

PORCENTAJE DE ILT GRUPO V SOBRE EL TOTAL DE BAJAS LABORALES. COMPARACIÓN POR SECTORES.

- A. DOCENTES.....8.4%**
B. EMPRESA F. AUTOMÓVIL.....2.9%
C. INDUSTRIA CERVECERA.....2.0%
D. EMPRESA MAT. ELÉCTRICO.....1.2%
E. CIUDAD SANITARIA0.5%



Adaptado de Lozano, Manrique y Gómez, 1999.
Reunión Mediterránea de Medicina Escolar.

En los datos presentados en el congreso que se cita a pie del gráfico anterior llama la atención que la incidencia de bajas laborales por todos los diagnósticos es menos alta entre el colectivo docente que entre otros colectivos laborales estudiados. Razones de tipo de actividad sin sobreesfuerzo físico, periodos vacacionales más amplios, ausencia de turnos y de exposición a temperaturas extremas, etc., junto a una profesionalidad “más vocacional”, justifican razonablemente estas diferencias con el sector industrial y con el sector servicios.

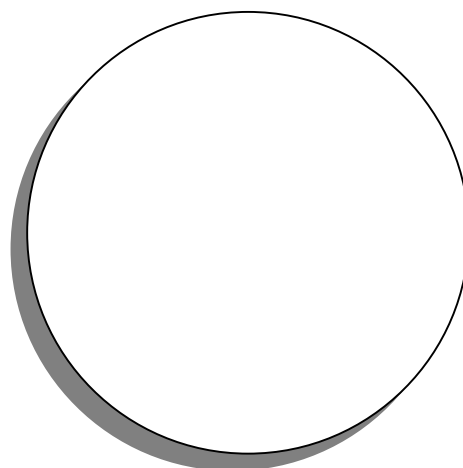
Sin embargo la proporción de bajas de naturaleza psíquica con respecto al número total de bajas por todos los diagnósticos es mucho más alta entre el colectivo docente, duplicando o triplicando aquellos valores. Efectivamente, en este colectivo se dan algunas circunstancias, como luego analizaremos, que favorecen la aparición de trastornos mentales derivados del estrés.

2. IDEAS Y CONCEPTOS DE REFERENCIA

El estrés es un complejo fenómeno psicobiológico que tiene lugar cuando un estímulo (una cognición amenazadora) aumenta la activación de un organismo más rápidamente que su capacidad de adaptación para atenuarla. (Valdés,M. De Flores,T. 1985)

El austríaco Hans Seyle, siendo catedrático de Fisiología Facultad de Medicina de Montreal, tras observar la reacción que sucedía en animales de laboratorio tras diversos estímulos, descubrió que sucedía un fenómeno común a todos ellos.

Al comprobar que en la especie humana sucedía la misma reacción, describió por 1ª vez en **1936** el ESTRES, partiendo del modelo físico de la elasticidad y resistencia de los materiales sólidos.



En física, se denomina *estrés* a la fuerza externa o presión que se ejerce sobre el objeto y se denomina *tensión* a la consecuente distorsión interna o cambio en el tamaño del objeto.

En el individuo, a la fuerza o estímulo actuante se le denomina “estresor” o “agente estresante” y la respuesta del organismo fue descrita por el mismo Seyle como “síndrome general de adaptación”.

EL SINDROME GENERAL DE ADAPTACION comprende las tres etapas que recorre un organismo cuando actúa sobre él un estresor:

- **1ª) Fase de ALARMA** : al percibir la aparición de un estresor, el organismo se prepara para responder activando el eje hipófiso-suprarrenal, lo que se traduce por un aumento de la secreción de hormonas por la cápsula suprarrenal (adrenalina y corticoides fundamentalmente), y esto genera las siguientes respuestas principales:

- _ aumenta la frecuencia cardíaca
- _ aumentan la capacidad y el ritmo respiratorio
- _ se eleva el nivel de glucosa en la sangre
- _ se incrementa la transpiración
- _ aumenta la capacidad de coagulación de la sangre
- _ se dilatan las pupilas
- _ se contrae el bazo liberando gran cantidad de hematíes
- _ se redistribuye la circulación abandonando piel (palidez cutánea) y el tubo digestivo (corte de digestión) y acudiendo a cerebro, corazón y músculos.

- **2ª) Fase de RESISTENCIA o ADAPTACION** : el organismo supera, se adapta o afronta la presencia del estresor. Los niveles de corticoides se normalizan y desaparece la sintomatología.

En realidad, esta fase no es un fenómeno pasivo en que el sujeto contempla impávido las reacciones que se producen en su interior, sino

que el individuo puede intervenir para adaptarse. Por ello, actualmente tiende a denominarse a esta fase como “fase de afrontamiento”.

Este hecho es fundamental, ya que la adaptación no es una huida o evitación del estímulo, sino una estrategia de ajuste. Y por otro lado, el estímulo no es estresor en sí mismo, si no que es percibido como nocivo por el sujeto. En ello se basarán todas las técnicas de manejo del estrés.

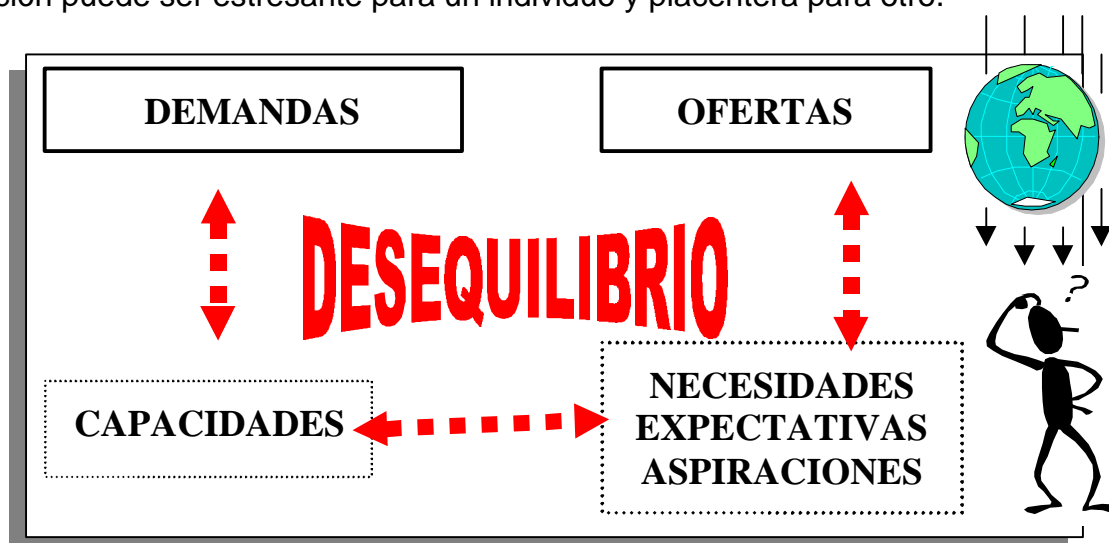
- **3ª Fase de AGOTAMIENTO** : Si persiste la acción del estresor y/o los recursos del individuo no son suficientes para adaptarse, se agotan las reservas del organismo y aparecen alteraciones patológicas.

El estrés es, pues, un desequilibrio sustancial percibido entre la demanda y la capacidad de respuesta del individuo, bajo condiciones en las que el fracaso ante esa demanda posee importantes consecuencias (percibidas).

Esta definición de McGrath (1970) permite comprender de manera gráfica cómo se produce estrés cuando el sujeto *percibe* que las demandas de su entorno (mundo real que le rodea) superan a sus capacidades para afrontarlas, y además valora esta situación como amenazante para su estabilidad.

Otros autores inciden en la importancia del desajuste entre lo que el individuo necesita, espera o a lo que aspira y lo que la realidad (el mundo docente) le ofrece para satisfacerlo. El estrés se produce al no ser satisfecho.

En resumen, el concepto de estrés implica un *ajuste inadecuado entre la persona y su entorno*. Es importante no olvidar que **el estrés es generado por la percepción** que tiene el individuo de esa situación; la situación real, objetiva, no tiene apenas importancia en el desencadenamiento del estrés. Una misma situación puede ser estresante para un individuo y placentera para otro.



Esta situación de desajuste o desequilibrio, ***mantenida en el tiempo***, produce una serie de consecuencias en el individuo que afectan a los tres aspectos de su salud: físicas, psíquicas y sociolaborales.

CONSECUENCIAS FISICAS :

- *Dolores de cabeza (cefalea de tensión)*
- *Movimientos repetitivos, por ejemplo, de la cara, las piernas, etc. (tics, temblores)*
- *Sequedad de boca, sensación de nudo en la garganta*
- *Tensión y dolor muscular (cervicalgia típica, pero puede ser en cualquier músculo)*
- *Mayor frecuencia respiratoria, “tos nerviosa” , suspiros*
- *Ardor de estómago, digestiones pesadas, flatulencia*
- *Diarrea / estreñimiento, colon irritable, gases intestinales (meteorismo)*
- *Micción frecuente pero expulsando muy poca orina cada vez*
- *Impotencia sexual, frigidez, fallos menstruales (amenorrea)*
- *Sequedad de la piel, prurito, irritaciones de la piel y sarpullidos que a veces se confunden con dermatitis “alérgicas”*
- *Cansancio fácil ante actividades que anteriormente no suponían ninguna dificultad*
- *Trastornos del sueño, sobre todo, dificultad en la conciliación y sueño poco reparador, con sensación de no haber descansado bastante por la mañana.*
- *...*

CONSECUENCIAS PSÍQUICAS

Conviene prevenir de los efectos más relevantes del estrés en la esfera psíquica por su gran trascendencia en la clínica.

- ***Mecanismos de defensa frente a la situación que se percibe como agresora: Proyección. Represión. Conversión (enfermedades psicosomáticas).***
- ***Trastornos emocionales: inseguridad, ansiedad / depresión, irritabilidad, apatía, pasividad, frustración, agotamiento emocional (burnout).***
- ***Alteraciones cognitivas: disminución de la capacidad atención, disminución de la memoria, inhibición del pensamiento y del lenguaje.***
- ***Alteraciones de la conducta: conductas de evitación o huida (absentismo, adicciones), conductas de ataque (agresión, quejas, sabotajes, robos), conductas pasivas (indiferencia, falta de participación en actividades, no asunción de las responsabilidades, aislamiento).***
-

CONSECUENCIAS SOCIOLABORALES.

- **Inadaptación al trabajo**, con lo que disminuye tanto la cantidad como la calidad del trabajo docente.
- **Aumento del absentismo**, en número de bajas y en duración de las mismas. El estrés mejora al separarse del estresor laboral, pero sólo el pensamiento de volver al aula lo vuelve a desencadenar, con lo que la situación de baja se perpetua, convirtiéndose a veces en una conducta de evitación.
- **Estancamiento, resistencia a innovaciones** en métodos de trabajo, al cambio en el aula, etc.
- **Conflictividad laboral**, por lo relatado en puntos anteriores.
- **“Burnout” o síndrome del quemado**, considerado como estrés crónico en contexto laboral con agotamiento emocional como elemento central del síndrome (sensación de no poder dar más de sí), sentimientos de inadecuación, sintiendo que las demandas laborales exceden sus capacidades, tendiendo a una autoevaluación negativa y despersonalización, con actitudes pesimistas y negativas para protegerse del agotamiento (distanciamiento de los compañeros y de los alumnos, tendencia a culpar a los demás de las propias frustraciones laborales, etc.).
- **Disfunciones** en la vida social y familiar

CAUSAS DEL ESTRÉS LABORAL

No puede adoptarse una explicación simplista atribuyendo la causa de una situación crónica de estrés a excesiva presión en el trabajo, al “poco aguante” del docente, a la perversidad del sistema educativo, etc.

En los cuadros siguientes se presentan la gran mayoría de factores que influyen en la aparición de estrés laboral, comportándose como favorecedores de estrés o como reductores del mismo, según el factor en cuestión se presente en uno u otro sentido.

DEMANDAS DEL TRABAJO	
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Sobrecarga de trabajo ◆ Ritmo de trabajo impuesto ◆ Ambigüedad de rol ◆ Conflicto de rol ◆ Malas relaciones personales 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Inestabilidad del empleo (sustitutos...) ◆ Falta participación del docente ◆ Carencias de formación ◆ Grandes responsabilidades ◆ Contexto físico peligroso
CARACTERISTICAS DE LA PERSONA	
<ul style="list-style-type: none"> ◆ RASGOS DE PERSONALIDAD <ul style="list-style-type: none"> → Personalidad tipo A → Dependencia / independencia → Rigidez / flexibilidad → Temperamento ansioso → Introversión ◆ RESPUESTA AL ESTRÉS <ul style="list-style-type: none"> → Conductas adaptativas favorecen equilibrio. → Conductas de lucha y huida propician el estrés → Conductas sustitutivas (comer, dormir, fumar, beber, hacer deporte...) → Conductas de inhibición de respuestas 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ PROCESO DE APRECIACION DE LA REALIDAD (mecanismos de recopilación cognitiva) <ul style="list-style-type: none"> → PERCEPCION e INTERPRETACION influidas por circunstancias <ul style="list-style-type: none"> * actuales (emocionales, etc.) * biográficas (experiencia, formación, etc.) → VALORACION DEL MEDIO <ul style="list-style-type: none"> Neutra - Positiva - Estresante
APOYO SOCIAL	
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Apoyo emocional ◆ Apoyo evaluativo 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Apoyo informativo ◆ Apoyo material
SATISFACCION LABORAL	
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Contenido del trabajo ◆ Organización del trabajo ◆ Salario 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Posibilidad de promoción ◆ Reconocimiento del trabajo bien hecho ◆ Estilo de mando (autocrático, paternalista, democrático)
CARACTERISTICAS DEL CENTRO DE TRABAJO	
ESTRUCTURA FISICA <ul style="list-style-type: none"> ◆ Tamaño del Centro Docente ◆ Imagen social del Centro ◆ Ubicación geográfica del Centro ◆ Diseño del lugar de trabajo ◆ Lejanía/proximidad al domicilio 	ESTRUCTURA ORGANIZATIVA <ul style="list-style-type: none"> ◆ Asignación de tareas ◆ Estructura jerárquica clara ◆ Relaciones interdepartamentales e interpersonales ◆ Distribución del tiempo de trabajo/ocio

ESTRÉS Y ANSIEDAD

Cuando una situación se considera como estresante, genera preocupación o ansiedad. Esto hace que a veces se consideren sinónimos estrés y ansiedad, lo cual puede ser válido cuando hablamos de personas sanas. Pero cuando hablamos de **ansiedad patológica**, de personas enfermas de un trastorno de ansiedad, la relación es más compleja. Los estresores actúan causando ansiedad, pero también modifican y aumentan el cuadro de ansiedad previo al estrés.

Podemos hablar de una ansiedad normal que todos hemos tenido alguna vez y que es hasta beneficiosa para el desarrollo de la personalidad. Podemos considerarla patológica cuando parece desencadenarse por acontecimientos menores o incluso sin causa conocida, o cuando es extraordinariamente intensa y persistente de forma que no sólo hace infeliz al individuo sino que incluso tiene un efecto destructor sobre su funcionamiento.

Cuando hablamos de ansiedad o trastorno de ansiedad, nos estamos refiriendo a un enfermar psíquico perfectamente definido por una vivencia subjetiva anómala, junto a unos síntomas somáticos que pueden corresponder a las manifestaciones del estrés que se han exacerbado, y todo ello unido a una conducta ansiosa observable.

Entre los *síntomas subjetivos* de ansiedad aparecen emociones displacenteras (intranquilidad, temores indefinidos, irritabilidad, impaciencia), dificultad de la atención y concentración (que lleva a una disminución de la memoria y del rendimiento intelectual) y en casos muy graves incluso sentimientos de extrañeza (bien respecto de sí mismo o respecto al mundo externo).

Los *síntomas somáticos* recuerdan a las manifestaciones del estrés. La mayoría se producen por estimulación del sistema nervioso autónomo o vegetativo y son muy típicos de la ansiedad porque simulan síntomas de otras enfermedades orgánicas (infarto cardiaco, enfermedades del abdomen, etc.), pero aquí no existe ninguna base orgánica. Los más frecuentes suelen ser los relativos al tórax (taquicardia, opresión en el pecho, palpitaciones, dificultad al respirar) seguidos de los que afectan al sistema musculoesquelético (tensión muscular, temblores, dolor de cabeza, sequedad boca, sudoración, sensación inestabilidad y mareo) y por último los que conciernen al abdomen (nudo estómago, náuseas, vómitos, diarrea

o estreñimiento, mala digestión, meteorismo, alteraciones sexuales). Es característica la hipervigilancia, apareciendo dificultad para conciliar el sueño y volviéndose el sueño poco reparador, con pesadillas frecuentemente.

Los *síntomas conductuales* propios de la conducta ansiosa son inquietud, desasosiego, incapacidad para estar quieto, movimientos repetitivos (frotar manos, tics). Junto a ella aparece una conducta inhibida, con dificultad para el contacto interpersonal y bloqueo para hablar y moverse.

La forma de presentarse la ansiedad es muy diversa. Existen múltiples clasificaciones que emplean diferente terminología. Siguiendo la clasificación internacional de enfermedades de la OMS en su 10ª edición (CIE-10), los trastornos de ansiedad pueden manifestarse como:

- *Trastornos de ansiedad fóbica: agorafobia (en sitios con mucha gente), fobias sociales (hablar en público), fobias específicas (a insectos, al ascensor, etc.)*
- *Otros trastornos de ansiedad: Trastorno de pánico (crisis de angustia con sensación de gravedad mortal), trastorno ansiedad generalizada, trastorno mixto ansioso-depresivo (algunos autores afirman que siempre hay un componente depresivo en todo trastorno de ansiedad, aunque sea apenas perceptible).*
- *Reacciones a estrés grave: reacción a estrés agudo (por ej. tras un accidente), trastorno de estrés postraumático (aparece incluso años después de cesar la causa, por ejemplo, una guerra), **trastornos de adaptación** (por inadaptación a un estresor social. Sería el tipo de ansiedad generado directamente por el estrés laboral.)*
- *Trastorno obsesivo-compulsivo: pueden predominar las ideas fijas repetidas (obsesión) o los actos repetidos (compulsión), como lavarse continuamente, etc.*
- *Trastorno disociativos, antes llamados de conversión o histeria, en que todos los síntomas coinciden con una enfermedad orgánica, pero no se encuentra nunca una base física que los produzca.*

Evidentemente, **estas manifestaciones patológicas de la ansiedad no son producidas por el estrés laboral**, sino que obedecen a una constelación causal, como todas las enfermedades mentales. El estrés puede, sin embargo, ser el desencadenante que en un momento dado las haga salir de su letargo, y en cualquier caso, el estrés agrava la sintomatología y la evolución de cualquier trastorno de ansiedad.

ESTRÉS Y DEPRESIÓN

La depresión o trastorno del humor o trastorno afectivo ocupa en esta década la 3ª causa de discapacidad en el mundo, por detrás de las enfermedades infecciosas y de los accidentes. Se estima que dentro de 20 años ocupará el 2º lugar⁴, siguiendo la tendencia alcista que comenzó tras la segunda guerra mundial.

Afecta al 12 % de los varones y al 20 % de las mujeres en cualquier momento a lo largo de toda la vida.

Podíamos repetir aquí lo dicho respecto a la ansiedad respecto a la relación del estrés con la depresión. Los “trastornos adaptativos con ánimo depresivo severo” sería el trastorno que directamente se relacionaría con el estrés (se trata en realidad de un estadio final de aquella 3ª fase del síndrome general de adaptación de Seyle, o fase de agotamiento).

En el resto de tipos depresivos, el estrés juega también un papel agravante del trastorno depresivo o incluso desencadenante de un nuevo episodio, dado que se trata de una enfermedad con tendencia recurrente.

El trastorno depresivo comienza en una primera fase de inicio insidioso, aumentando el cansancio habitual del sujeto y disminuyendo su interés por las tareas habituales, apareciendo o aumentando las molestias orgánicas (cefalea, problemas en la digestión, estreñimiento). El sueño se torna poco reparador, apareciendo como rasgos típicos el cansancio matinal, despertares nocturnos y despertar matinal precoz.

⁴ IV Congreso Nacional de Psiquiatría. Oviedo, 1999

En una segunda fase, va empeorando el estado ánimo, haciéndose la tristeza más profunda y apareciendo llanto frecuente. Es característica la anhedonia y pérdida del interés o capacidad para el placer. Hay anestesia afectiva incluso por la familia (*“como si no tuviera sentimientos”*) y pérdida de interés por la actividad laboral, lúdica y sexual. El enfermo tiende al aislamiento (*“no saldría de casa”*) realizando esfuerzos desproporcionados para tareas habituales (*“todo es una montaña”*). *Se amplifican sus molestias físicas, hasta el punto de que pueden llegar a ocupar el primer plano de síntomas* (depresión enmascarada). La pérdida de la autoestima es evidente y se produce anorexia con pérdida de peso frecuente.

En la tercera fase, aumenta la anhedonia que lleva a gran inhibición. Los sentimientos de culpa intensos y persistentes y tienen gran relieve las ideas de muerte (*“la vida no vale la pena”, “para vivir así ...”*) terminando en ideación suicida e intentos de suicidio.

3. ORIENTACIONES Y SUGERENCIAS PRACTICAS

La solución a los problemas que plantea el estrés del docente es el objetivo último de este libro. Evidentemente, la intervención será diferente dependiendo del estadio en que nos encontremos y aquí convendría traer aquellas consideraciones del principio de este capítulo sobre salud y enfermedad, curación y prevención de la enfermedad y promoción y protección de la salud.

La **promoción y protección de la salud psíquica**, y concretamente el aprendizaje de habilidades y recursos de protección frente al estrés, junto a la adquisición de hábitos psicológicos saludables pueden ejercerse desde la infancia. De hecho forman parte del derecho fundamental a la salud que recoge la Constitución española de 1978.

Dentro del ámbito laboral de la docencia, tanto privada como pública, la Ley de Prevención de Riesgos Laborales determina elaborar estrategias en el medio laboral para proteger la salud del trabajador y prevenir aquellas enfermedades que

el Reglamento de Servicios de Prevención⁵ denomina “enfermedades relacionadas con el trabajo”, aunque no formen parte de la lista oficial de enfermedades profesionales (como es el caso del estrés del docente). En otros capítulos del libro se muestran algunos de estos recursos o habilidades en el manejo del estrés del docente.

La intervención terapéutica psicológica más eficaz es **la psicoterapia cognitivo-conductual**, tanto las técnicas de relajación (método de Jacobson y similares), terapias cognitivas (no olvidar que el estrés comienza por una cognición amenazante), entrenamiento en habilidades sociales y puede utilizarse la terapia de exposición (inoculando cantidades progresivamente crecientes de estrés).

Sin embargo, hay muchas situaciones donde no pueden aplicarse simple y directamente las soluciones expuestas hasta ahora:

Se trata a veces de docentes cuyo grado de estrés no les permite en ese momento someterse a una terapia psicológica (recuérdese que el propio estrés genera disminución de la concentración, etc.).

Otras veces se trata de docentes en los que hay un evidente cuadro florido de ansiedad o de depresión, que a todas luces no va a permitir un abordaje al principio desde el punto de vista psicológico (sí será necesario posteriormente).

Y finalmente, algunas veces el enfermo no está dispuesto a esperar pacientemente los resultados de la psicoterapia o a participar activamente en ella, y prefiere la alternativa más rápida y menos comprometida de la medicación.

Todos estos casos descritos, más aquellos que por la naturaleza de la enfermedad generadora de ansiedad o depresión tengan una indicación clara de **tratamiento farmacológico**, pueden beneficiarse de los progresos que la farmacología moderna aporta a la sociedad.

⁵ Art. 38 del R.D. 39/1997 de 17 de enero por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención. Esta legislación afecta tanto a la empresa privada como a la Administración Pública.

Hay en algunas personas ciertas **actitudes negativas respecto al empleo de medicamentos tranquilizantes y antidepresivos**. Esto obedece a varias razones:

Por un lado, al ser un trastorno psíquico, ¿por qué hay que dar un tratamiento químico?

En segundo lugar, el miedo a los efectos secundarios de estos medicamentos, que (basados en efectos de moléculas antiguas) producen sedación siempre y le impiden al sujeto desarrollar sus actividades.

En tercer lugar, el miedo a la dependencia farmacológica a los medicamentos.

La **información** puede solventar estas dificultades, permitiendo al paciente comprender la necesidad y bondad del tratamiento farmacológico (en los casos que esté indicada su prescripción).

Tanto la ansiedad como la depresión tienen unos fundamentos biológicos, basados fundamentalmente en la inhibición del GABA (ácido gamma-amino-butírico) que es el responsables de la hiperexcitación neuronal en el caso de la ansiedad, y basados en la facilitación de neurotransmisores sinápticos (serotonina, etc.) que están disminuidos en la depresión. No son por tanto fenómenos psíquicos, sino que la parte biológica del individuo presenta alteraciones.

Por otro lado, los efectos secundarios de los fármacos comúnmente utilizados hoy día no guardan ya relación con los molestísimos efectos sedativos, mareos, visión borrosa, desorientación, etc. que a modo de tributo había que soportar hasta hace pocos años.

Y finalmente, si bien existe la posibilidad de generar dependencia, sobre todo los tranquilizantes empleados en la ansiedad, la disminución progresiva de las dosis y la sustitución por otros tranquilizantes, evitará este riesgo.

En cualquier caso, son productos de venta obligatoria con receta y el médico prescriptor conoce sus características.

Lo importante que debe conocer el paciente es que tanto los tranquilizantes (los más usados pertenecen a un grupo llamados “benzodíacepinas”) como los antidepresivos (los más comunes son de un grupo llamado “antidepresivos tricíclicos” o de otro llamado “inhibidores de la recaptación de serotonina”) no deben interrumpirse bruscamente, sino según pautas de reducción progresiva.

También debe conocer que se trata de terapias de larga duración. Es incorrecto tomarlas sólo hasta notar mejoría, ya que pronto volverá a estar como al principio y tendrá que volver a empezar el tratamiento.

El médico de familia está capacitado para tratar la mayoría de trastornos de ansiedad y de depresión (se estima en un 90% de los casos). El 10% restante precisa asistencia especializada (psiquiatra), bien en las consultas privadas, bien en los consultorios de las compañías de asistencia que Muface tiene concertadas, bien en las Unidades de Salud Mental que tiene establecidas por zonas geográficas el Servicio Valenciano de Salud.

Las medidas de apoyo constituyen el 4º pilar para mejorar las situaciones de estrés. Cabe destacar el ejercicio físico regular (gimnasia, deporte no competitivo, caminar 1 a 2 h. diarias), las actividades lúdicas (viajes de placer, actividades altruistas, etc.) y una alimentación saludable (eliminar sustancias excitantes como café, colas, té, alcohol y realizar comidas regulares y no copiosas como lucha contra nutrición compulsiva)

4. MATERIALES DE APOYO

4.1 Acerca de la evaluación de los trastornos.

Existen numerosas pruebas psicométricas que permiten cuantificar los síntomas depresivos y de ansiedad, siendo útiles en el diagnóstico y seguimiento de la enfermedad (para apreciar la respuesta al tratamiento).

El Cuestionario General de Salud o GHQ-28 consiste en 28 ítems que detentan con sensibilidad y especificidad mayores del 80% trastornos mentales.

Para la ansiedad han prosperado pocos cuestionarios debido a la facilidad de detección por un profesional en la misma anamnesis o a través del Análisis Funcional de Conducta.

Las más conocidas escalas de valoración de la ansiedad son la de Taylor, autoaplicada con 50 ítems, y la escala de ansiedad de Hamilton, heteroaplicada por un profesional, valorando la intensidad de sus 14 ítems.

Para la depresión, la escala de Hamilton es la más veterana, con 21 ítems. La escala de depresión de Zung es más sencilla, con 20 preguntas, y puede autoaplicarse. La escala de depresión geriátrica de Yesavage tiene valor en los ancianos, considerándose de poca utilidad.

De todas formas, ante la aparición de varios de los síntomas que se han descrito antes referentes a la ansiedad o la depresión, y sobre todo ante su persistencia o incluso agravamiento, la actitud correcta es acudir a un profesional de la psicología o de la medicina que confirme o descarte el diagnóstico y evalúe la conveniencia de unos u otros tratamientos.

El autodiagnóstico y la automedicación son extremadamente peligrosos cuando estamos hablando de trastornos mentales que disminuyen la autoestima, la capacidad de concentración y la objetividad.

4.2 ALGUNOS RECURSOS PARA LA REDUCCIÓN DE ESTRÉS. (Adaptado de Friedman y Ulmer).

- 1.- Participa en actividades sociales con la familia y amigos.
- 2.- Lee libros de novela, biografía, ciencia, naturaleza...no relacionados con tu trabajo.
- 3.- Visita museos o galerías de arte por su valor estético, sin más.
- 4.- Dedica unos minutos por día a recordar tu pasado, mira fotos de familia y amigos.
- 5.- Ve al cine, al ballet, al teatro, a conciertos... Matricúlate en algún curso de arte o empieza a tocar el violín, el piano...
- 6.- Acuérdate cada día que la vida no se acaba en ese momento. No es necesario que todos tus proyectos estén acabados en una determinada fecha.
- 7.- Preguntar a tus familiares qué es lo que han hecho durante el día, y escúchales atentamente mientras te lo cuentan. Escribe cartas a tu familia y a tus amigos.
- 8.- **Reemplaza tus sentimientos irracionales** por estas sugerencias:
 - Di a tu pareja o a tus hijos o a tus padres que les quieres.
 - Procura hacer nuevos amigos
 - Haz saber a tus amigos que estás dispuesto a ayudarles.
 - No hables con determinadas personas de ciertas materias sobre las que ya sabes que mantenéis opiniones diferentes.
 - Busca la belleza y goza de las cosas.
 - Párate si corres demasiado. Juega a perder de cuando en cuando.
 - Expresa tu aprecio ayudando y animando a los demás.
 - Mírate al espejo varias veces al día. Busca en tu cara signos de gravedad y angustia y pregúntate si tienes necesidad de ofrecer semejante aspecto.
- 9.- Camina despacio y expansiónate. Conduce más despacio y ahorrarás energía, y multas.
- 10.- Reduce los estimulantes como la cafeína. No comas vorazmente.
- 11.- No te comas las palabras. Habla lentamente e interrumpe menos frecuentemente.
- 12.- Levántate antes para sentarte y relajarte. Escucha música mientras te aseas...
- 13.- Sal antes de casa y dirígete a tu trabajo por una ruta más pintoresca que la de siempre. Evita las horas punta.
- 14.- Procura no usar el coche. Usa transportes públicos: lee y observa a la gente.
- 15.- No hagas dos cosas a la vez.
- 16.- Espacia las responsabilidades. No tengas prisa. Aplaza lo menos importante.
- 17.- Tómate algún tiempo para ti mismo (escucha música, haz deporte, relájate, lee, medita...)



Añade otras que tu conoces, de las que te agradaban tiempo atrás:

18.- ...

19.- ...

20.- ...

4.3 PARA SABER MÁS.

Aguayo F, Lama J R. (1996) Estrés ocupacional. *Mapfre Seguridad* 62:21-31.

Almodovar MA, Berjón MA, Cuenca MR et al. *Psicosociología del trabajo*. Barcelona: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, 1995

Alonso-Fernández F. Manejo del enfermo depresivo en atención primaria. *El Médico*, 1998; 681:24-43

American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV*. Barcelona: Ed. Masson, 1994.

Duch F R, Ruiz L, Gimeno D. Psicometría de la ansiedad y la depresión en Atención Primaria. *Semergen*, 1999; 25 (3):209-225

Gelder M, Gath D, Mayou R. *Psiquiatría*. (2ª ed) Madrid: Interamericana McGraw-Hill, 1993

Masana G. Bases biológicas de los trastornos de ansiedad. *Psiquiatría práctica*, 1999; 4: 5-8.

Otero F J. *Trastornos por ansiedad generalizada*. Ed. Ergón : Madrid, 1994; 1-77.

Ramos F, De Castro R, Galindo A, Fernandez M.J. Síndrome de desgaste profesional (burnout). *Mapfre Medicina*, 1998; 9:189-196

Valdés, M. De Flores, T. (1985) *Psicobiología del estrés*. Martínez Roca.

World Psychiatric Association. *Trastornos de ansiedad en el año 2000*. Barcelona: Edide, 1993

MÓDULO I.

**MARCO DE INTERVENCIÓN EN LA PREVENCIÓN DEL
ESTRÉS Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
DOCENTES.**

CAPÍTULO 4.-

**CRISIS PERSONAL DOCENTE:
MÁS QUE ESTRÉS.**

Autor: Luis Gómez Pérez

CAPÍTULO 4.-

CRISIS PERSONAL DOCENTE: MÁS QUE ESTRÉS.

*La recompensa está en el esfuerzo,
no en el resultado. Un esfuerzo total,
es una victoria completa.*

M.Gandhi

4.1 INTRODUCCIÓN.

En la actual conflictividad que vive el profesorado, las manifestaciones clínicas que han venido referenciadas están siendo erróneamente consideradas, *de facto*, como el objeto mismo del conflicto. Desde una perspectiva frecuente en la práctica clínica parece lógico que en los procesos de ansiedad se trate la angustia, y en la depresión la depresión. Pero también puede entenderse que la agitación, la tensión nerviosa, el miedo mal diferenciado, la apatía, la desilusión, la tristeza, el sufrimiento, la caída de la actividad, etc. son las **manifestaciones sintomáticas de una crisis más profunda** que hace exteriorizar tales manifestaciones de desequilibrio en parte del profesorado, tal vez en los más vulnerables, acaso en los más sensibles o en los más implicados; seguramente en quienes disponen de menos recursos personales y sociales para superar la crisis. Pero inclusive desde el origen de los modelos clínicos se conceptúa el síntoma no como el signo de una enfermedad, sino como la expresión más florida de un conflicto (Carrobbles et Al. 1992). Desde esta concepción la fiebre que acompaña a un proceso infeccioso puede, debe, tratarse en sí misma si alcanza los niveles de máxima tolerancia del organismo humano, pero ningún clínico olvida la intervención sobre el proceso que la genera.

El estrés, al igual que la fiebre, constituye la **respuesta indiferenciada a un desajuste** en el que el organismo busca reequilibrarse en situaciones en la que la demanda del medio, o del propio sujeto, no está ajustada a sus capacidades y recursos.

El estrés docente es más que estrés. Constituye una manifestación de desequilibrio entre las demandas que recibe el docente y su capacidad y recursos para responderlas adecuadamente, constituye un avisador que estimula al cambio e informa de su necesidad. La clave esencial está en la intervención sobre ese desequilibrio de forma que la resolución del mismo conlleve un desarrollo en el individuo y no un estancamiento. Tal vez la relevancia que superficialmente se le ha dado al concepto de estrés docente en algunos ámbitos sensacionalistas hubiera que focalizarla en el contexto del estrés docente, en la crisis que lo provoca.

Recordemos la investigación del Instituto de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Manchester, en la que se refleja como *en el contexto británico* la enseñanza no es una de las profesiones más afectadas por el estrés, sino que ocupa el noveno lugar, por detrás de otras como la construcción, enfermería, policía, periodista o minero. (Aguayo, F. y Lama, J. R. 1996)

10 profesiones con mayor estrés.	
Minero	8,30
Policía	7,70
Trabajadores Construcción	7,50
Periodista	7,50
Piloto aviación.	7,50
Dentista	7,30
Médico	6,80
Enfermería	6,50
Profesorado	6,30
Jefe de pers.	6,00

Fuente: Instituto de Ciencia y Tecnología. Universidad de Manchester.
(Ref. Aguayo y Lama 1996. Estrés ocupacional. En Mapfre Seguridad. 62.)

Resaltamos la **aparente contradicción de los datos** ofrecidos por este estudio que sitúa el nivel de estrés en la docencia en un noveno lugar, mientras que en el resto de investigaciones citadas, las cifras de alteraciones

comportamentales asociadas a procesos ansiosodepresivos que se registran en la enseñanza están muy por encima de las correspondientes a esos mismos procesos en el resto de las profesiones. También parece contradictorio que el lugar de la enseñanza en la clasificación de profesiones por su nivel de estrés sea el noveno mientras que la literatura especializada insiste en la difusión de investigaciones acerca del *estrés docente*, *la enfermedad de la enseñanza*, *el malestar de los enseñantes*, *el burnout en la docencia*, *la depresión en el profesorado* y similares. Entendemos que ello es debido a una manifestación más de la **focalización que las investigaciones suelen realizar sobre aspectos concretos de un mismo problema**. No obstante debemos insistir en la necesidad de ser más rigurosos en el uso de los términos, aunque en ocasiones se requiera emplear términos conocidos en las publicaciones de carácter divulgativo.

Del mismo modo, algunos cuestionarios utilizados para la evaluación del estrés docente desde protocolos clínicos valoran esencialmente las manifestaciones de síntomas psicossomáticos asociados a los procesos de estrés y ansiedad, otros se centran en manifestaciones de las fuentes de presión en el trabajo, con items como los recogidos en el cuadro *Cuestionario sobre estrés en la enseñanza. Las presiones a las que se enfrenta en su trabajo*, de Travers y Cooper (1997). En otros, como el publicado por Calvete y Villa (1997) se valora algunas manifestaciones del burnout, aunque el título del cuestionario asocia estrés y burnout.

Cuestionario de estrés y burnout del profesor.	
Evaluación e intervención en el estrés docente.	
	<p>Me siento deshecho al final de la jornada laboral.....</p> <p>Me siento emocionalmente cansado a causa de mi trabajo.....</p> <p>He conseguido muchas cosas valiosas en este trabajo.</p> <p>Trabajar con gente todo el día es realmente una tensión para mí...</p> <p>Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.</p> <p>No me importa mucho lo que les suceda a algunos alumnos.</p> <p>Me siento muy animado y contento al trabajar de forma próxima a mis alumnos.</p> <p>Me abstengo de corregir a algunos alumnos por evitarme problemas.</p> <p>Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos, impersonalmente....</p> <p>Con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas.</p> <p>Etc.</p>
<p><i>El cuestionario íntegro puede hallarse en: Programa Deusto 14-16. II Anexo III</i></p> <p><i>Ed.: Mensajero y más delante se encuentra la adaptación del MBI de Maslach que</i></p>	

A pesar de que el uso de estos cuestionarios en el contexto de investigaciones rigurosas exija la correspondiente validación psicométrica, la utilidad de este tipo de instrumentos para potenciar la reflexión sobre la práctica docente y sobre el desarrollo personal, y para estimular la toma de decisiones de cambio... es evidente.

4.2 EJERCICIO

Valoración de las fuentes de presión en su contexto profesional.

ANÁLISIS DE PRESIONES EN SU TRABAJO (modificado).

Un cuestionario original y completo puede hallarse en la publicación de Travers y Cooper, editada por Paidós en 1997, que citamos en el apartado de bibliografía.

- La falta de valor que actualmente se concede a la enseñanza.***
- Mantener la disciplina.***
- El número de interrupciones en clase***
- Las agresiones orales o físicas por parte de los alumnos.***
- La desprotección social y económica de mis alumnos***
- Tratar con alumnos que exigen una atención inmediata.***
- Tener que involucrarme en temas tutoriales.***
- La integración de alumnos con necesidades especiales.***
- Enseñar a quienes no valoran la enseñanza.***
- Falta de tiempo para «desconectar».***
- La duración de los vacaciones estivales.***
- Las tareas administrativas.***
- Mala ratio en las clases a las que enseño.***
- Mi responsabilidad está demasiado reducida en el centro.***
- Llevarme trabajo a casa interfiere con mi vida familiar.***
- Conflictos entre mi departamento y otros en la obtención de recursos.***
- Mi influencia en las decisiones del centro.***
- Naturaleza «jerárquica» del sistema de mi escuela.***
- La tendencia hacia un «Currículum Nacional».***
- La «Falta de apoyo social» por parte de mis colegas docentes.***
- La falta de apoyo por parte de la dirección.***
- La falta de apoyo gubernamental.***
- La falta de apoyo por parte de mi sindicato.***
- La falta de claridad respecto a mi papel en la escuela.***
- La falta de formación sobre cómo poner en práctico los cambios.***
- Mi poca familiaridad con las exigencias que se me formulan.***
- Sentir que mi formación no es la adecuada.***
- Reuniones con padres y madres de alumnos.***
- Las exigencias de padres y madres, que piden buenos resultados.***
- La no asistencia a clase.***
- Siento que no tengo más capacidad que para dedicarme a la enseñanza.***



EJERCICIO:

1º.- Leyendo el listado anterior o el cuestionario completo de Travers y Cooper subraye o marque con color las cuestiones que Vd. cree que son causa de presión significativa en el desempeño de su trabajo.

2º.- Seguidamente valore la importancia que para Vd. tiene ese aspecto, señalando en la columna de la izquierda de las cuestiones marcadas por Vd. el grado en que precisaría solucionarlo:

A. Esencial B. Importante. C. Conveniente.

3º.- Comparta, por favor, el análisis efectuado por Vd. con otros docentes cuyos criterios sean respetados o útiles para Vd.

4.3 DATOS Y CONCEPTOS DE REFERENCIA.

4.3.1 ESTRÉS EN DOCENTES.

Hemos analizado en capítulos anteriores el concepto de estrés y su relación con los procesos ansiosodepresivos desde una perspectiva médica. Sabemos ya que el término estrés, en la acepción de Cannon a principios de los años treinta, informa de pérdida de equilibrio en un organismo que sufre cambios neuroendocrinos como respuesta a estímulos nocivos y que la investigación fisiológica ha tenido un gran auge, que no era acompañado por la investigación psicológica hasta la aparición de las primeras escalas de medición del estrés de Taylor, en 1953. Incluso la teoría del Síndrome General de Adaptación, de Seyle, desde los años 50, potenció el estudio del estrés, pero a costa de “solapar el análisis psicológico del estrés bajo la explicación biológica y ocultar los concomitantes emocionales bajo la investigación de los cambios fisiológicos”. (Ortiz, M. 1990)

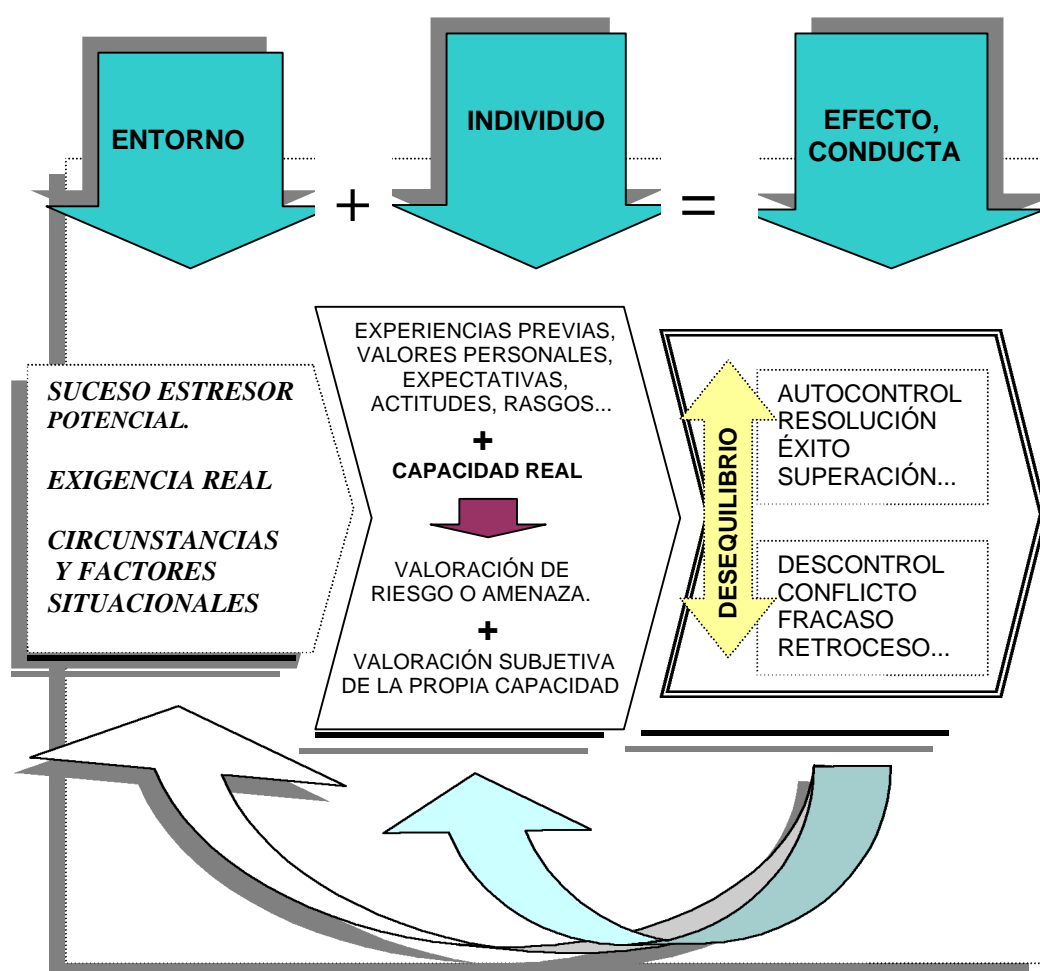
Hasta que aparece una teoría o modelo explicativo del estrés desde una perspectiva psicológica, consolidada gracias a trabajos como los de Lázarus y Folkman (1986) y de Meichembaum (1983, 1989) no se resalta cómo en la perspectiva psicológica **los procesos cognitivos de evaluación son claves esenciales para la explicación del comportamiento humano**. En los procesos de evaluación inciden tanto los factores personales (como son las creencias o los compromisos personales impulsores de las estrategias de afrontamiento) como de factores situacionales.

*Y esto es de gran importancia, ya que **el estrés NO depende exclusivamente de los estímulos agresores externos** (estresores). No todos los docentes reaccionan igual forma al ser insultados en público por un alumno agresivo. La experiencia nos dice que el mismo agente estresor (el insulto del alumno, la asignación de un curso conflictivo o de un horario indeseado, la entrevista conflictiva con los padres de una alumna, etc.) no provoca los mismos comportamientos en personas distintas: **depende de individuos...** Hemos comprobado que el mismo estresor no provoca en nosotros iguales reacciones siempre que se presenta: **depende de circunstancias...** Incluso hemos podido comprobar que el mismo estresor*

en similares circunstancias tampoco produce en nosotros la misma respuesta: **depende de cómo nos lo tomemos...**

Sutherland y Cooper (1991) han mostrado, en un modelo interactivo del estrés, como los estresores de nuestro entorno y factores del propio individuo se combinan en el proceso que desencadena la respuesta de estrés, de modo que la modificación de cualquiera de los dos elementos (factores estresores del entorno) la modificación de los factores personales (actitudes, valores, atribuciones... del individuo) puede controlar las situaciones de estrés. Hemos elaborado el siguiente diagrama para reflejar gráficamente estos conceptos.

FACTORES EXTERNOS E INTERNOS EN LAS SITUACIONES DE ESTRÉS.



De este modo, los sucesos que nos agreden desde el entorno resultan solamente estresores potenciales: la agresividad en el alumno del ejemplo citado, el enfrentamiento con otro docente, las exigencias desconsideradas de los padres de la alumna... únicamente serán estresores si nosotros desarrollamos estrés, y nuestras expectativas, creencias, actitudes... acerca de lo esperable en el ejercicio de la profesión y sobre nuestras competencias en la enseñanza, entre otras variables, constituyen los factores personales que determinan si respondemos al problema con o sin estrés. Y la respuesta ajustada a la eficacia posible es la que conllevará a la superación.

Algunas de las técnicas y habilidades para autodirigirse en los conflictos desde el equilibrio y la eficacia personal que se desarrollan en los cursos de formación se presentan desarrolladas con ejercicios y recursos prácticos en el capítulo correspondiente de esta publicación.

En este mismo contexto algunos autores remarcan la relevancia de las variables cognitivas en la investigación de lo que en cada caso se ha dado en llamar *estrés docente* (Shutz y Long 1988, Hall 1989, Dunham 1986, etc.), *burnout en la enseñanza* (Kyriacou 1987, Hock, 1988), *malestar docente* (Esteve 1993), *crisis del profesorado* (Gómez y Serra 1989). Los estudios realizados insisten en la necesidad de utilizar técnicas cognitivas en la prevención primaria y secundaria de las alteraciones comportamentales que muestran algunos docentes (Bornas y Martínez Abascal 1995, etc.)

Esta línea de intervención está también justificada, ya que en contextos generales -no limitados a la enseñanza- está comprobado que **“la forma en que un individuo interpreta una situación y decide afrontarla determina que dicha situación provoque una respuesta de estrés”** (Labrador 1992) del mismo modo que en cualquiera de los procesos psicológicos, por ejemplo en la depresión (principales teorías: Seligman, Beck, Rehm ...), se insiste en la **relevancia de las variables cognitivas** del sujeto.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, las manifestaciones de conflicto personal en los docentes reciben una mejor explicación desde el modelo explicativo del burnout, que incluye la sintomatología asociada a procesos de estrés y ansiosodepresivos, pero considera factores cognitivos y relacionales que describen con mayor precisión las conductas docentes. El concepto de burnout está más próximo a factores como insatisfacción personal, frustración en el ejercicio de la profesión, fatiga emocional, distanciamiento del alumnado, etc.

4.3.2 SÍNDROME DEL DOCENTE GASTADO.

El término burnout se utilizó inicialmente entre los deportistas de alto rendimiento para definir el estado de *estar quemado* por la falta de éxito en las competiciones tras prolongados periodos de ilusión, esfuerzo y duros entrenamientos. En la literatura sobre psicología el término es introducido en 1974 por Freudenberg, para referir la sensación de agotamiento, decepción y pérdida de interés por la actividad laboral, como consecuencia del desgaste diario, en personas que se dedican a profesiones de servicios a los seres humanos (educación, sanidad, servicios sociales...) Freudenberg lo define como “el resultado de gastarse en el seguimiento de un conjunto imposible de expectativas” (Freudenberg, 1975, en Gil-Monte, P. 1992) Para evitar el término inglés que ya está bastante introducido en los ámbitos universitarios, Seisdedos (1997), en la adaptación española del Inventario de Burnout (MIB) propone utilizar la perífrasis síndrome del estrés laboral asistencial.

Maslach se había referido ya a finales de los 70 a lo que consideraremos uno de los factores componentes del síndrome, “la pérdida de interés por las personas con las que se trabaja”. Un agotamiento emocional en el que el profesional ya no tiene ningún sentimiento positivo, simpatía o respeto hacia los alumnos o pacientes”. (Maslach, 1979, citado en Gil-Monte, P. 1992) Los clínicos constatan una constelación de afecciones psicósomáticas asociadas.

La clave de los factores componentes del burnout ya era indicada por los servicios de salud franceses, a principios de los ochenta, según recogíamos más arriba: *la Dirección de los Servicios de Salud Mental franceses destacaba, en los docentes, los aspectos tensionales, ansiosos o de fatiga, especialmente la frustración y la depresión con manifestaciones de apatía, desinterés, dificultad de concentración, desvalorización personal, desesperanza... junto al insomnio y la ansiedad, pero Álvarez Gallego y Fernández Ríos (1991) operativizan el concepto clasificando con mayor detalle los síntomas asociados al síndrome de burnout, que hemos para la realización del siguiente ejercicio.*

4.4 EJERCICIO.

ANÁLISIS DE SÍNTOMAS EN EL SÍNDROME DE BURNOUT.	
Total psicossomáticos	<p>PSICOSOMÁTICOS: FATIGA CRÓNICA, CEFALEAS, PROBLEMAS DE SUEÑO, DESÓRDENES GASTROINTESTINALES, DOLORES MUSCULARES...</p> <p>CONDUCTUALES: ABSENTISMO LABORAL, INCREMENTO DE AGRESIVIDAD Y CONDUCTAS VIOLENTAS, ABUSO DE DROGAS ...</p> <p>EMOCIONALES: IRRITABILIDAD, DISTANCIAMIENTO AFECTIVO, INCAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN, BAJA AUTOESTIMA, DESEOS DE ABANDONO DEL TRABAJO, IDEAS DEPRESIVAS...</p> <p>DEFENSIVOS: NEGACIÓN DE EMOCIONES, IRONÍA, ATENCIÓN SELECTIVA, RACIONALIZACIÓN, DESPLAZAMIENTO DE AFECTOS...</p>
Total conductuales.	
Total emocionales	
Total defensivos.	
TOTAL	

EJERCICIO:

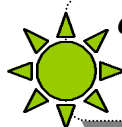
- 1º.- Leyendo el listado anterior subraye o marque con color las manifestaciones que Vd. cree que ha sentido o siente en alguna ocasión en relación con el desempeño de su trabajo.
- 2º.- Seguidamente valore la importancia que para Vd. tiene ese aspecto, señalando en la columna de la izquierda. el grado en que Vd. precisa superarlo:
5. *Esencial* 3. *Importante.* 1. *Conveniente.*

Continúa.

ANÁLISIS DE SÍNTOMAS EN EL SÍNDROME DE BURNOUT. Continuación.

3°.- Por favor, realice un análisis cualitativo de los datos, reflexionando acerca de qué siente , cuándo, dónde, porqué... en los principales síntomas señalados. Efectúe el análisis preferentemente compartiendo la tarea con otras personas cuyos criterios habitualmente sean respetados y útiles para Vd.

<i>Síntoma percibido.</i>		
<i>Qué siento:</i>		
<i>Cuándo:</i>		
<i>Dónde:</i>		
<i>Cómo:</i>		
<i>Con quién:</i>		
<i>Por qué:</i>		
<i>¿ * ?</i>		



Conserve los datos y las anotaciones que ha realizado, de modo que pueda utilizarlos como referente en los ejercicios prácticos que encontrará en sucesivos capítulos.

Álvarez Gallego y Fernández Ríos (1991) también describen el estado de “quemado” desde cuatro dimensiones, que adaptadas al ámbito docente pueden formularse como:

- 1.- Falta de energías y entusiasmo en la enseñanza.
- 2.- Descenso del interés por los alumnos.
- 3.- Percepción preferente de los alumnos como frustrantes, desmotivados, indignos ...
- 4.- Deseos de dejar la enseñanza por otra ocupación y/o absentismo.



De los estudios con profesionales de servicios sociales, educativos y sanitarios, Maslach y Jackson (1997) deducen la hipótesis de que lo que a la larga desarrolla el síndrome de burnout es la tensión emocional o estrés que se desarrolla asociados a los problemas que suscita el trabajar con otras personas.

La clave esencial del síndrome, según estas autoras, presenta una estructura tridimensional:

- 1.- *El incremento del **cansancio emocional**, disminuyendo la capacidad emocional, afectiva y de atención servicio a los demás.*
- 2.- *Aparición de la **despersonalización**, con sentimientos y actitudes cínicas y negativas hacia las personas con las que se trabaja. Endurecimiento y deshumanización hacia alumnos, pacientes, etc.*
- 3.- *Reducción de la **autorrealización** personal, con tendencia a autoevaluarse negativamente.*

(Maslach, C y Jackson, S. 1981.
Publicación en español 1997)

Analizadas las dimensiones en su contenido, será de gran relevancia conocer las posibles relaciones causa-efecto entre las dimensiones definidas, que analizaremos a continuación como referente esencial en la ordenación de estrategias preventivas.

Pero le invitamos primero a reflexionar utilizando las cuestiones adaptadas al profesorado que hemos deducido del MBI de Maslach y Jackson. El inventario MBI original está editado por TEA en 1997:

4.5 EJERCICIO.

CUESTIONES RELATIVAS AL DESGASTE PROFESIONAL DOCENTE.

Las cuestiones siguientes se relacionan con **sentimientos que Vd. puede experimentar en relación con su trabajo en la enseñanza.**

El análisis reflexivo que Vd. realice en cada una de las afirmaciones posee el máximo interés, pero también puede Vd. cuantificar la intensidad o la frecuencia con la que le afecta a Vd.) y realizar un análisis comparativo entre aspectos de su autoevaluación, e incluso mejorar el análisis haciendo que participen en él otros docentes.

Si desea cuantificar su autoevaluación, para profundizar en el análisis a través de la comparación entre diversas dimensiones y/o la comparación con las autoevaluaciones de otros docentes, utilice, por favor, la siguiente CLAVE:

Casi nunca
o muy baja
intensidad:

1

Pocas veces
o baja
intensidad:

2

Algunas
veces/media
intensidad :

3 puntos.

Muchas
veces/alta
intensidad:

4

Casi siempre
o muy alta
intensidad:

5

BLOQUE PRIMERO.

Dimensión: realización personal.

1	Creo sinceramente que mi trabajo docente influye positivamente en los demás...	1-2-3-4-5
2	En el aula y en el centro trato los problemas emocionales con mucha calma...	1-2-3-4-5
3	Consigo logros y éxitos abundantes en mi profesión, como docente...	1-2-3-4-5
4	Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con el alumnado y los compañeros.	1-2-3-4-5
5	Me estimula y anima el trabajar con alumnos y alumnas...	1-2-3-4-5
6	Me siento muy activo en cuanto concierne a la enseñanza...	1-2-3-4-5
7	Me ocupo eficazmente de los problemas de mi alumnado y compañeros...	1-2-3-4-5
8	Comprendo fácilmente cómo se sienten los alumnos y/o los demás docentes...	1-2-3-4-5
REA	Si ha cuantificado su autoevaluación, por favor anote la suma de los puntos marcados en estas ocho afirmaciones →	

ANOTACIONES, COMENTARIOS, PROPUESTAS...

BLOQUE SEGUNDO.

Dimensión: agotamiento emocional.

1	Me siento demasiado cansado/a al final de las clases...	1-2-3-4-5
2	Creo que me esfuerzo demasiado, para el rendimiento que obtengo de los alumnos	1-2-3-4-5
3	Me siento fatigado/desanimado cuando me levanto para ir al colegio/instituto...	1-2-3-4-5
4	Trabajar cada día con alumnos me supone un esfuerzo desagradable...	1-2-3-4-5
5	En relación con mi trabajo docente, tengo sentimientos de frustración...	1-2-3-4-5
6	Mi trabajo con alumnos o con otros docentes me produce situaciones de estrés.	1-2-3-4-5
7	Siento que estoy emocionalmente agotado/a por mi trabajo como profesor/a...	1-2-3-4-5
8	Me siento gastado, quemado, por dedicarme a la enseñanza...	1-2-3-4-5
9	Me siento estancado, acabado en la enseñanza...	1-2-3-4-5
AE	Si ha cuantificado su autoevaluación, por favor anote la suma de los puntos marcados en estas ocho afirmaciones	_____ ▶

ANOTACIONES, COMENTARIOS, PROPUESTAS...

CUESTIONES RELATIVAS AL DESGASTE PROFESIONAL DOCENTE. *Continuación.***BLOQUE TERCERO.***Dimensión: despersonalización.*

1	<i>Creo que algunos alumnos o profesores me culpan de algunos problemas suyos...</i>	1-2-3-4-5
2	<i>Tras los años que llevo en la enseñanza, creo que me he vuelto más insensible con el alumnado...</i>	1-2-3-4-5
3	<i>Ya no me preocupa mucho lo que ocurra al alumnado...</i>	1-2-3-4-5
4	<i>Me preocupa que trabajar en la enseñanza me esté endureciendo emocionalmente...</i>	1-2-3-4-5
5	<i>Creo que trato a algunos alumnos o compañeros sin que me importen mucho como personas...</i>	1-2-3-4-5
DSP	Si ha cuantificado su autoevaluación, por favor anote la suma de los puntos marcados en estas ocho afirmaciones →	

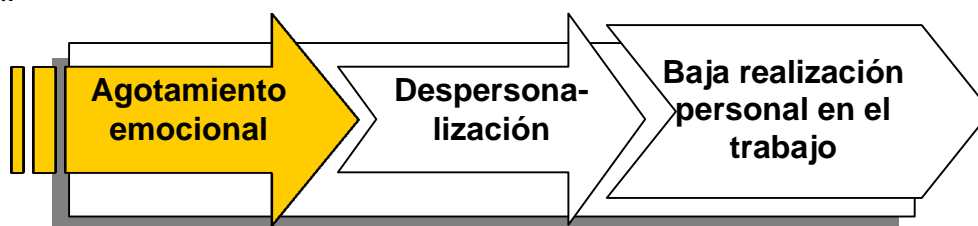
ANOTACIONES, COMENTARIOS, PROPUESTAS...

Seguidamente presentamos algunos conceptos explicativos que le permitirán analizar los datos procedentes de su autoevaluación. Conserve, por favor, las valoraciones que Vd. ha registrado en este ejercicio y sus anotaciones y comentarios, a fin de utilizarlas posteriormente.

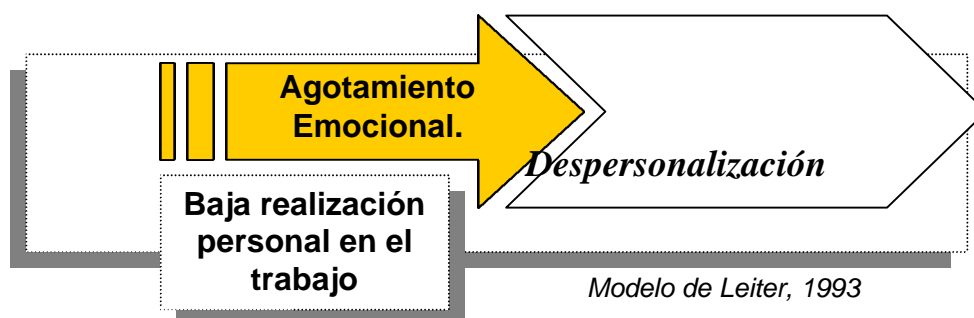
4.3.2 SÍNDROME DEL DOCENTE GASTADO. Continuación.

Al profesorado que sufre los efectos del burnout le puede resultar de gran interés la **relación causal entre las tres dimensiones**, que resulta de gran relevancia para el diseño de estrategias preventivas. Esta relación es interpretada de formas diferentes por distintos investigadores:

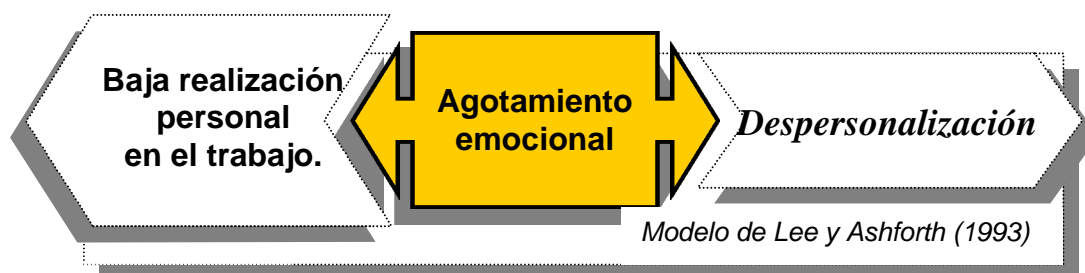
Para Leiter y Maslach (1988, citado en Gil Monte, P. y Peiró, J.M. 1997) el agotamiento emocional es el elemento central del síndrome, del que se derivarán los demás. En nuestra interpretación de este modelo, en el profesorado afectado por el síndrome primero se habría originado el agotamiento emocional, que junto a la despersonalización originaría la baja realización profesional, según muestra el diagrama:



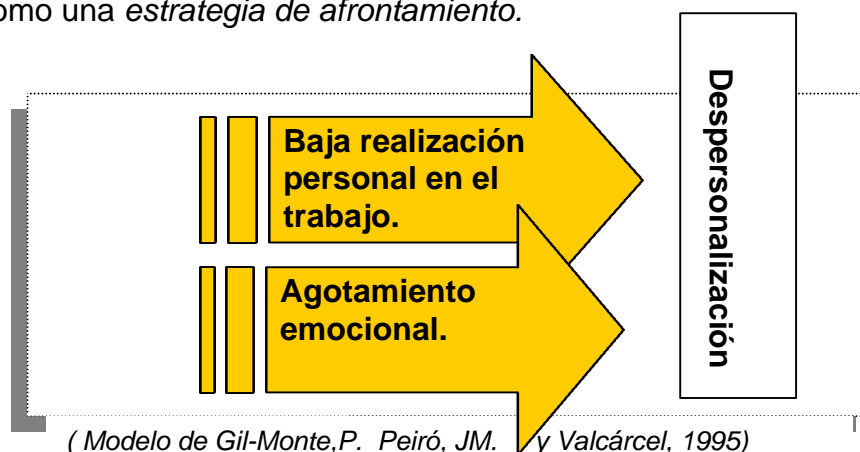
En el modelo modificado por Leiter en 1993, la baja realización en el trabajo se considera como una variable no relacionada causalmente con el agotamiento emocional ni con la despersonalización. El agotamiento emocional como producto de la respuesta continuada a los estresores, estrés prolongado o crónico, desarrolla las actitudes de despersonalización en la persona del docente.



El modelo de Lee y Ashforth (1993) presenta la despersonalización y la baja realización personal como efectos contingentes al agotamiento emocional. La despersonalización y la baja realización personal constituyen los componentes actitudinales del síndrome.



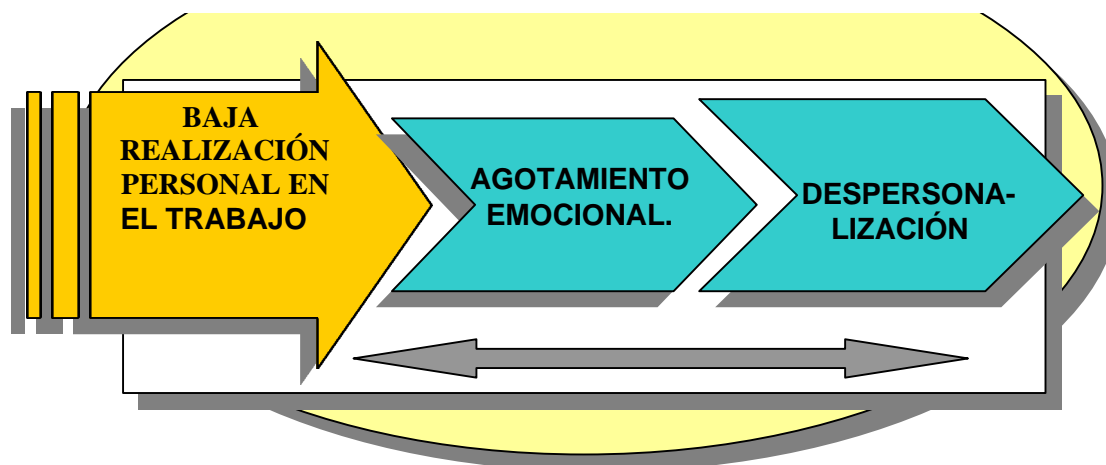
El modelo diseñado por Gil-Monte, Peiró y Valcárcel corrigiendo las insuficiencias teóricas de las perspectivas anteriores (Gil-Monte,P. Peiró, J.M. y Valcárcel, 1995) resalta el desarrollo de sentimientos de **baja realización personal en el trabajo y, paralelamente altos sentimientos de agotamiento emocional**. Las actitudes de despersonalización son subsecuentes y se interpretan como una *estrategia de afrontamiento*.



Desde nuestra forma de comprender el proceso, el agotamiento emocional surgiría de modo contingente a la baja autorrealización en el trabajo: en la tarea docente la persona del profesor es instrumento clave y la implicación personal suele ser alta. Recordemos que en la enseñanza, como en otras profesiones de servicios, **el desarrollo profesional suele coincidir con el personal**. (Hargreaves, A. 1997) Por ello nuestra propuesta de relación causal se ajusta

más a la que muestra el diagrama siguiente, en el que el factor desencadenante es la ausencia de logro de metas personales en la profesión, si bien la despersonalización y el agotamiento emocional, como productos, retroalimentan la baja autorealización en el trabajo en un proceso dinámico.

RELACIÓN CAUSAL ENTRE DIMENSIONES DEL BURNOUT EN LA ENSEÑANZA.



Para ilustrar esta concepción de las relaciones causales entre factores constitutivos del síndrome de burnout proponemos que el lector analice alguna situación laboral-profesional en la que su esfuerzo por el logro de un objetivo educativo en el alumnado o en la estructura funcional del centro, preparando con ilusión algunos materiales didácticos, haya sido despreciado. Conviene que recuerde en lo posible el malestar que probablemente desarrolló al respecto, sus pensamientos y actuaciones en aquella ocasión. Un último esfuerzo imaginativo puede llevarle a imaginar la situación emocional que desarrollaría si este tipo de situaciones se repitiera con elevada frecuencia.

Para compensar la frustración ante el fracaso de las expectativas profesionales, ya sea por la acumulación de en sucesivas situaciones frustrantes, ya sea al inundarse de la sensación de no lograr sus metas personales, es frecuente que adoptemos diversas estrategias que procuran mantener nuestra estabilidad emocional, a pesar de los malos resultados obtenidos y del reconocimiento que no recibidos. Resistir a pesar de todo, ya que es necesario continuar en el ejercicio profesional y porque esperamos que en algunas ocasiones, al resistir, la moratoria temporal posibilite que los problemas puedan

reducirse o desaparecer casualmente. Por otra parte, a veces logramos evadirnos y compensar las frustraciones profesionales en contextos y actividades ajenas a la profesión. Cuando no es así y la insatisfacción se mantiene prolongadamente, aumenta el descontento, la indignación y el sentimiento de desprecio, o cualquier otro sentimiento negativo hasta la profunda decepción o hastío, sin que resten reservas emocionales para dar más de sí. En muchas ocasiones se busca la escapatoria, en otras, más frecuentes, simplemente se permanece...

Al agotamiento emocional se puede llegar al interactuar en contextos y situaciones repetitivas de presión y fracaso en las que sentimos que *ya no podemos dar más*, por ejemplo, para soportar el continuo mal comportamiento de un grupo de alumnos, clase tras clase, con los que *ya lo hemos intentado todo*.

Tras el agotamiento emocional es fácil que surjan en nosotros sentimientos de desconsideración y desprecio hacia los otros docentes o hacia el alumnado que consideramos culpable de haber provocado nuestra frustración, nuestro malestar, nuestra desesperanza... Estos sentimientos que nos distancian de esas otras personas actúan como un mecanismo defensivo, reduciendo el impacto que en nosotros produce el tener que continuar conviviendo y trabajando con tales personas; aunque, al mismo tiempo, facilita que nuestra atención hacia esas personas sea también de desprecio, de desconsideración... reduciendo la calidad de nuestra incidencia en ellas y, frecuentemente, incrementando los conflictos intra e interpersonales en una espiral que se retroalimenta progresivamente.

4.3 EJERCICIO

4.3.1 CONCEPTO:

***FACTORES QUE REDUCEN MI SATISFACCIÓN PERSONAL EN EL TRABAJO,
FACTORES QUE ME GENERAN SOBRESFUERZO EMOCIONAL.***

4.3.2 PROCEDIMIENTO:

Analice, por favor, si existen algunos aspectos o conflictos –concretos y operativos, en los que Vd. pueda influir- por los que Vd. esté generando insatisfacción personal en la profesión o respecto a los que desarrolle emociones y sentimientos negativos. Si le es posible, comparta el análisis con algunas personas cuyos criterios sean respetados por Vd. o le puedan servir de ayuda.

4.3.2 ACTIVIDAD.

¿QUÉ CONFLICTOS DEBERÍA RESOLVER PARA POTENCIAR MI REALIZACIÓN PERSONAL EN EL TRABAJO DOCENTE? Y MEJORAR LA EFICACIA EN EL MANEJO DE MIS EMOCIONES?

EXTERNOS

Con el alumnado:

Con compañeros docentes:

Otros:

INTERNOS

Respecto a mi práctica docente:

Respecto a mis actitudes, expectativas, intereses...

Otros:

PLANIFIQUE ACTUACIONES

... y comprométase ante personas que sean importantes para Vd.

4.3.3 PARA SABER MÁS.

4.3.3.1 Vídeo.

Mente y estrés. Ediciones Altaya. 55 min.

4.3.3.2 Lectura.

*Porqué las cebras no tienen úlcera.
Sapolsky, R. (1995) Alianza.*

4.3.3.3 Bibliografía referenciada en el capítulo:

Consultar el apartado *Bibliografía*, al final del módulo

I.

MÓDULO I.

**MARCO DE INTERVENCIÓN EN LA PREVENCIÓN
DEL ESTRÉS Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
DOCENTES.**

CAPÍTULO 5.-

**CAMBIO DOCENTE PARA LA PREVENCIÓN Y
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.**

Autor: Luis Gómez Pérez

CAPÍTULO 5.-

CAMBIO DOCENTE PARA LA PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

*No se puede pasar por la vida
sin poder vivir,
sin hacer vivir...*

S. Beckett.

5.1 INTRODUCCIÓN.

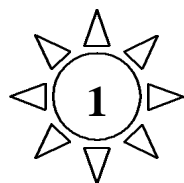
Hemos analizado como la crisis en el profesorado se manifiesta de diversas formas y hemos analizado especialmente el síndrome del profesor gastado (burnout) porque el estudio de los síntomas que lo componen permite una aproximación globalizadora y un análisis de las relaciones de causalidad entre las manifestaciones que definen el proceso de conflicto en docentes.

Recordemos la gravedad de la incidencia de los componentes y que hemos establecido una relación de causalidad lineal entre los componentes a través de las dos figuras siguientes:



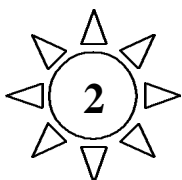
En nuestro análisis insistimos en que **el factor causal radica en la no consecución de metas personales en el ejercicio de la profesión de forma**

crónica, originando sentimientos asociados a manifestaciones como las reflejadas en el cuadro siguiente:



No consigo logros ni éxitos a través de la enseñanza.
No logro influir positivamente en los alumnos con mi trabajo.
No soy eficaz en la atención de los problemas que presenta mi alumnado, su problemática escapa de mi alcance.
Etc.

En este contexto, el esfuerzo prolongado sin logros es interpretado como esfuerzo sin sentido, que propicia la fatiga y el desánimo, generando pensamientos, diálogos internos, determinados por ideas negativas, como:



Me esfuerzo demasiado para el rendimiento que obtengo.
 Trabajar cada día con alumnos me resulta muy desagradable.
 Me siento frustrado en mi trabajo docente.
 Me encuentro demasiado cansado al final de las clases y desanimado cuando me levanto para ir a clase.
 Me siento gastado, acabado para la enseñanza, pero tengo que continuar en esta profesión.
 Etc.

Así, al continuar los problemas y dificultades cotidianamente en el aula o claustro, al sentirse presionado, es fácil ver al otro como al enemigo, el que causa mis problemas... por lo que se desarrollan estrategias defensivas como son:

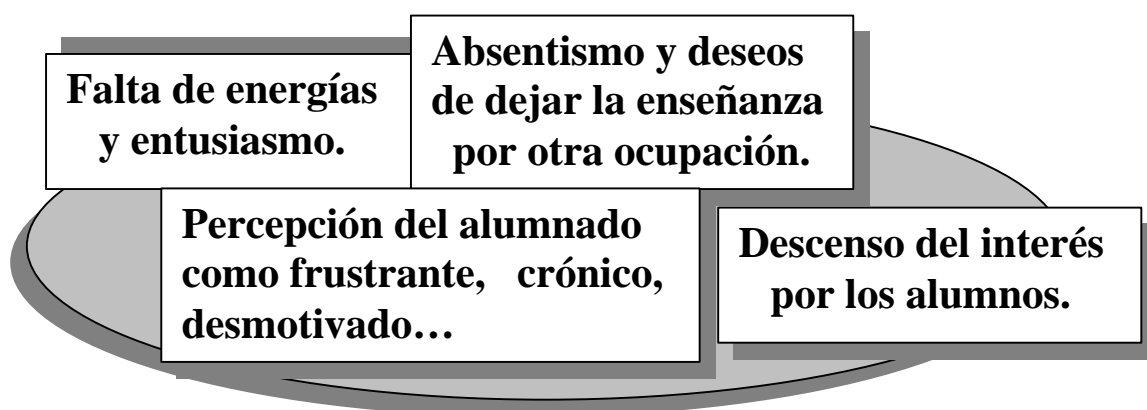


El distanciamiento.
 La frialdad en el trato.
 La desimplicación.
 La insensibilidad...

Las cuales son dirigidas hacia ese alumnado que da razón de ser a la profesión, así como a los compañeros, viendo a ambos como negativos, despreciables, culpables de nuestras frustraciones...

5.2 DATOS Y CONCEPTOS DE REFERENCIA.

La gravedad de las manifestaciones citadas, que recoge gráficamente el diagrama, insiste en la necesidad de la prevención primaria.



Desde la perspectiva de la **prevención primaria** (antes de que se inicien las manifestaciones del burnout) interesa responder a una cuestión clave: por qué al docente le afecta tanto la no consecución de metas con su alumnado y por qué afecta así precisamente a personas que eligieron la profesión *vocacionalmente*. Analizaremos este aspecto, aunque a nadie escapa que a la no realización de objetivos personales en la profesión se puede llegar en diversos **escenarios**:

A).- El del docente que **fundamenta su desarrollo personal dentro de la profesión en sentirse contingente del desarrollo de las personas de sus alumnos**. Posee *motivación intrínseca*, tal vez accedió y aún permanece en la enseñanza por su motivación por la esencia misma de la enseñanza: lograr el aprendizaje, la formación, el crecimiento de su alumnado...

En principio las dificultades y conflictos representan retos, avisan, señalan las necesidades educativas del alumnado, **pero en las situaciones adversas sufre el fracaso, la desconsideración de sus esfuerzos, su imposibilidad de que los resultados sean los deseados...**

La enseñanza es su forma de desarrollo profesional y personal. El desgaste aparece por la no consecución de resultados a pesar de su esfuerzo e interés.

B).- El escenario del **docente que no establece objetivos de desarrollo personal dentro del contexto profesional de la educación**. Posee motivación extrínseca: está interesado por lícitas compensaciones como son la estabilidad en el empleo, los horarios laborales, etc. Sus metas personales no están relacionadas con el aprendizaje ni con la formación ni el desarrollo de su alumnado.

Las dificultades y conflictos son percibidas como una exigencia añadida e indeseada de sobreesfuerzo, incluso como una penalización que le incomoda. La enseñanza es una forma de trabajo en la que procura cumplir sus obligaciones, pero cuando surgen dificultades y en las situaciones adversas percibe que está siendo perjudicado en sus intereses. **El malestar y el desgaste aparecen asociados a las demandas de su trabajo que no son deseadas**, por tener que esforzarse más o de otra manera distinta a la que acostumbraba.

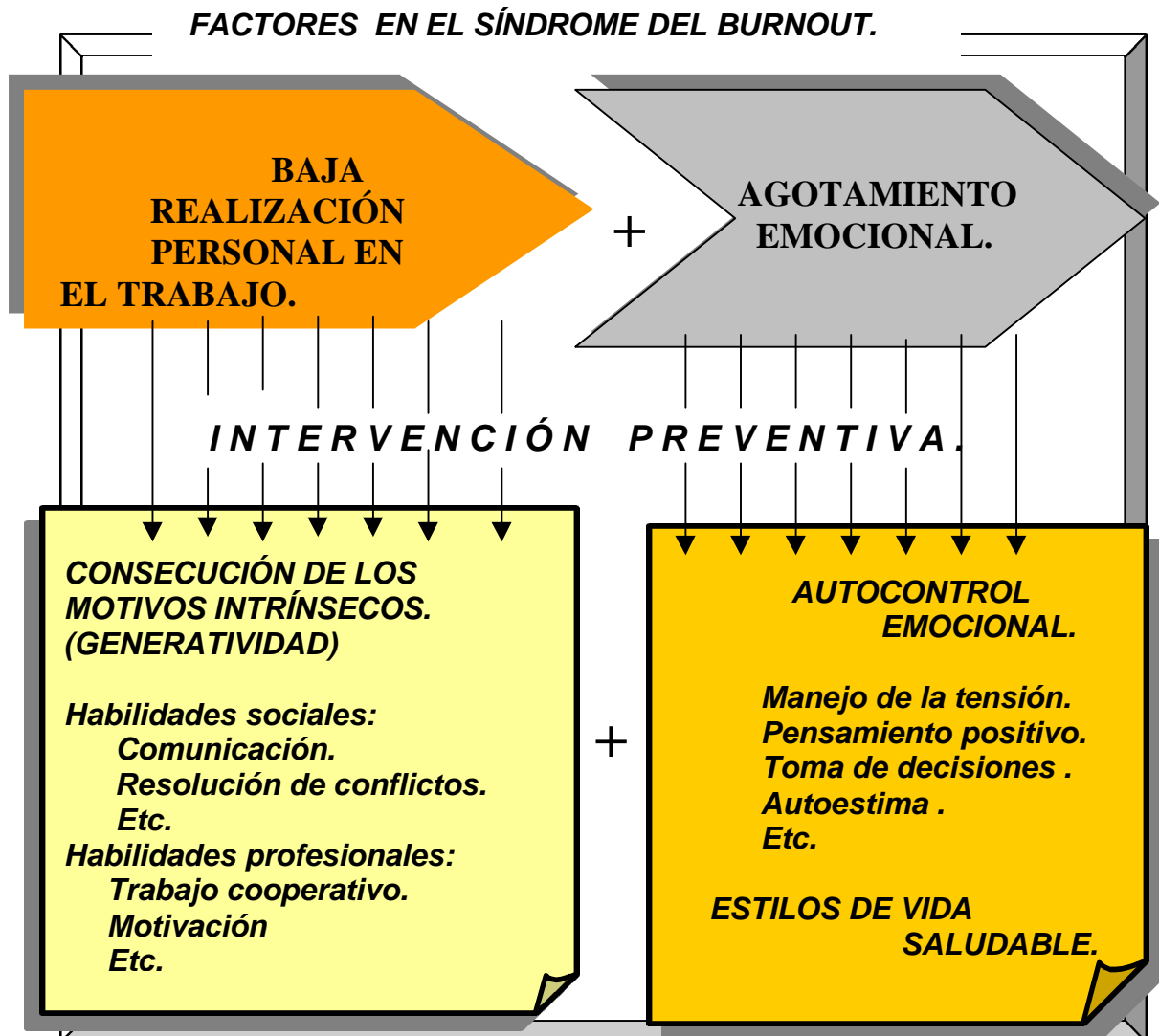
Nos interesaremos, en este caso, por el primero de los escenarios: el **burnout en el docente que posee motivación intrínseca**.

La prevención de la baja realización personal en el trabajo, primer síntoma en el burnout, esencialmente implica el **desarrollo de sus capacidades** para que utilice de forma eficaz los instrumentos profesionales **con los que lograr su meta, influir positivamente en el desarrollo del alumnado, a pesar de las nuevas dificultades, de los nuevos retos**. El **entrenamiento en habilidades sociales** (comunicación, resolución de conflictos, toma de decisiones, etc.) y en **habilidades profesionales** (motivación, trabajo cooperativo, gestión del tiempo, etc.) son instrumentos trabajados en los cursos de formación del profesorado que dan soporte a esta publicación y serán desarrollados en capítulos posteriores.

La prevención del agotamiento emocional puede lograrse desde el **entrenamiento en habilidades personales** que permitan el autocontrol emocional en situaciones de conflicto, el manejo del estrés, el desarrollo del

pensamiento positivo, la autoestima, etc. según se desarrolla en los capítulos correspondientes.

El siguiente diagrama refleja estos conceptos:



En cuanto al tercer síntoma, la despersonalización, su prevención primaria depende de los otros dos síntomas. La prevención secundaria de la despersonalización precisa actuaciones sobre el pensamiento del docente, sobre sus cogniciones, desde estrategias complejas que persiguen el cambio cognitivo en la percepción del alumno por parte del profesor. En el apartado *para saber más* incluimos algunos referentes de trabajo en este sentido. *Ahora le invitamos a que realice el siguiente ejercicio, relacionado*

con el concepto del término **generatividad** que hemos incluido en el diagrama anterior, al que damos soporte teórico tras el cuestionario de reflexión.

5.3.- EJERCICIO: AUTOVALORACIÓN DE LA GENERATIVIDAD.

Adaptación de la Escala de generatividad (LGS, Mc. Adams y St.Aubin, 1992)
Traducción profesora J. Pérez Blasco, Universitat de València

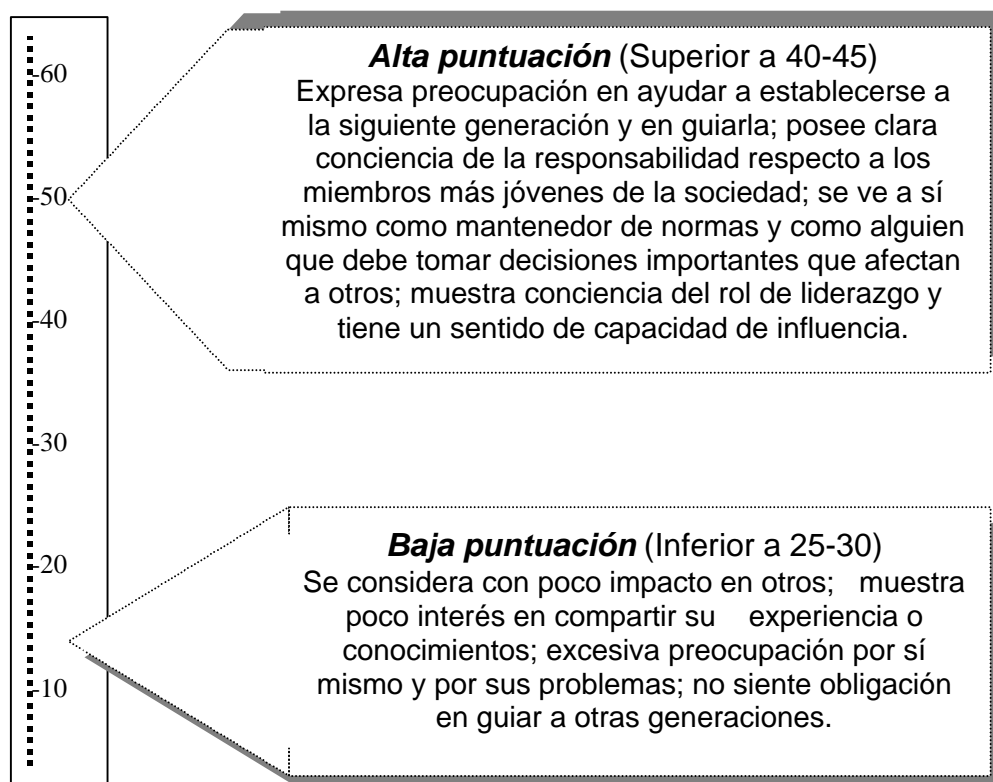
Valore, por favor, el grado en que cada cuestión refleja sus propios pensamientos: 0. Nunca 1: Pocas veces 2: Bastantes veces 3: Muy frecuentemente.	
1. Intento transmitir a otros el conocimiento que yo he ido adquiriendo a través de mis experiencias.	0. 1 . 2 . 3
2. No siento que otras personas necesiten de mí	A .B. C .D
3. Me gusta trabajar como maestro/profesor .	0. 1 . 2 . 3
4. Siento que yo importo para muchas personas	0. 1 . 2 . 3
5. Me suelo ofrecer como voluntario para colaborar en organizaciones sociales	0. 1 . 2 . 3
6. He creado cosas que han tenido impacto en otras personas	0. 1 . 2 . 3
7. Intento ser creativo en la mayor parte de las cosas que hago.	0. 1 . 2 . 3
8. Pienso que, después de morir, seré recordado durante bastante tiempo	0. 1 . 2 . 3
9. Creo que la sociedad no puede ser la responsable de proporcionar comida y vivienda a gente sin hogar	A .B. C .D
10. Otros dirían de mí que he realizado importantes contribuciones a la sociedad	0. 1 . 2 . 3
11. Siento como si no hubiese hecho nada valioso que pudiese servir a los demás	A .B. C .D
12. Tengo habilidades y conocimientos interesantes que intento enseñar a otros .	0. 1 . 2 . 3
13. Siento que he hecho algo que sobrevivirá después de que yo muera	0. 1 . 2 . 3
14. Si no fuera capaz de tener hijos propios, los adoptaría.	0. 1 . 2 . 3
15. En general mis acciones no tienen un efecto positivo sobre los demás.	A .B. C .D
16. En vida me he comprometido con diferentes tipos de personas, grupos y actividades.	0. 1 . 2 . 3
17. Otras personas dirían de mí que soy una persona muy productiva	0. 1 . 2 . 3
18. Tengo la responsabilidad de mejorar el barrio donde vivo	0. 1 . 2 . 3
19. La gente viene a mí a pedirme consejo	0. 1 . 2 . 3
20. Creo que mis contribuciones existirán después de que yo muera	0. 1 . 2 . 3

VALORACIÓN: Sumar los puntos registrados en cada cuestión.
En los ítems número 2,9,11 y 15 (inversos), sumar:
3 puntos por cada A. 2 puntos por cada B.
1 punto por cada C. La D equivale a 0.

TOTAL:

INTERPRETACIÓN:

I.- Traslade, por favor, la puntuación obtenida a la siguiente escala e interprete según los referentes anexos, y analice la implicación de los resultados en su práctica docente.



5.4. CONCEPTOS ACERCA DE LA GENERATIVIDAD.

Generatividad es la cualidad que Erikson(1985) referencia en la edad adulta abarcando actividades de procreación, producción y creación que incluyen la crianza y orientación de los otros. En su modelo explicativo Erikson establece, en el séptimo estadio del desarrollo humano, la crisis Generatividad-Estancamiento

en la que **la preocupación por establecer y guiar a la nueva generación por medio del acto mismo del cuidado marca la madurez psicosocial y el desarrollo positivo del adulto.**

Existen muy diversas actividades en las que el ser humano puede lograr el desarrollo de la generatividad y, aunque el ejercicio de la maternidad/paternidad es considerado como el ejemplo por antonomasia, otras como la participación en organizaciones sociales y voluntariado o las relaciones de amistad también son generativas. **La generatividad resulta clave en toda situación en la que alguien es responsable de otros, por lo que existen profesiones que son inherentemente generativas, como la enseñanza, el trabajo social, la medicina...** (Zacarés, J. 1999)

La generatividad en la docencia implica **un talante profesional que busca el desarrollo personal a través de ser contingente en el desarrollo de los alumnos**, de manera que la dificultad en lograrlo puede llevar al predominio del estancamiento, entendido como *autoabsorción o autoindulgencia*, que Erikson (1970) describe como la situación en la que *el adulto se muestra incapaz de cuidar de otros y demanda constantemente cuidados de los demás, tratándose a sí mismo como si fuera su propio y único hijo.*

El nexo entre el grado de consecución de la generatividad y el síndrome del profesor gastado que hemos analizado radica en que el resultado de **la valoración del logro alcanzado es un factor decisivo en el equilibrio personal del adulto.** La valoración del logro personal de generatividad en el docente que optó por su profesión atendiendo a la característica intrínseca de la enseñanza, (guía y cuidado de otros) incide en su autoconcepto y autoestima. Sus intentos frustrados de intervención como formador, orientador, enseñante, guía... del alumnado generan el malestar y los sentimientos de baja realización profesional asociados al síndrome, más el costo emocional que conllevan. **De ahí que, en ocasiones, los docentes más implicados sean los más vulnerables.**

5.5 OTROS CONCEPTOS ESENCIALES.

Una clave ampliamente referenciada para la **prevención**, para la reducción de la vulnerabilidad, es la **formación del docente en las habilidades que le faciliten su éxito personal en el ejercicio de la profesión**.

Otras claves para la prevención y resolución de conflictos están asociadas a características de la personalidad del docente, siendo de gran relevancia su **estilo de afrontamiento** y su **estilo atribucional**.

Se ha descrito el afrontamiento como aquel comportamiento (pensamientos, sentimientos y acciones) que un individuo genera para resolver las situaciones problemáticas, en un intento personal de adaptarse al entorno.

El **afrontamiento implica esfuerzo**. El concepto de afrontamiento está unido a otros como **respuesta al conflicto**, control, defensa o adaptación. En la crisis docente nos importa saber:

¿Cómo resolvemos los problemas los docentes?

¿Qué estrategias aplicamos a la hora de resolver problemas?

¿De qué habilidades y capacidades disponemos para tratar los problemas?

¿Qué modos de afrontamiento son más eficaces en el logro de los objetivos educativos y para nuestro desarrollo en los contextos educativos?

¿Cómo se puede facilitar al docente formas efectivas de afrontar los problemas?

Para responder a estas preguntas consideraremos diversas aportaciones:

De la teoría sobre el estrés y los procesos cognitivos de Lázarus y Folkman (1986) podemos deducir ya un primer recurso para analizar nuestro estilo personal de afrontamiento de los conflictos, que es el análisis de las opciones de conducta de afrontamiento:

POSIBLES CONDUCTAS ANTE EL AFRONTAMIENTO.

¿Cómo actúo ante los problemas?

No afrontamiento. Huida, evitación, ...
Me desintereso, me evado del problema.

Afrontamiento centrado en la valoración de los hechos.

Valoro los sucesos de otro modo, les doy otra importancia...

**Afrontamiento centrado en la emoción asociada
a los sucesos.** *Modifico o controlo mis sentimientos.*

Afrontamiento centrado en la resolución del problema.
Modifico la situación problemática. Resuelvo.

Cualquiera de las cuatro modalidades puede ser la idónea en distintos contextos, pero en general se entiende que la **conducta de afrontamiento eficaz** sigue un pautado concreto:

- 1.- Se inicia interviniendo **sobre el problema** para cambiarlo o resolverlo.
- 2.- En el caso de que no sea posible resolverlo o modificarlo suficientemente, **controlar las emociones.**
- 3.- También podemos **reinterpretar los hechos** desde una perspectiva distinta y darles otro valor.
- 4.- La opción menos válida, aceptable sólo en caso de que ninguna de las otras sea exitosa, es la de **evitación o huida**, puesto que implica aplazamiento del problema y porque supone estancamiento o retroceso.

Frydenberg, E. (1993) presenta otra clasificación, en cuya presentación la autora ofrece algunas categorías de ejemplos que incluimos, pese a que no coincidimos en los criterios de adscripción de los ejemplos a cada estilo de afrontamiento.

AFRONTAMIENTO...

1.- *Dirigido a la resolución del problema:*

Representa un estilo de afrontamiento caracterizado por trabajar en un problema permaneciendo al mismo tiempo optimista, en forma, relajada y manteniendo los referentes de socialización.

EJEMPLOS

Buscar apoyo social	Concentrarse en resolverlo.
Esforzarse y tener éxito.	Invertir en amigos íntimos
Fijarse en lo positivo	Buscar diversiones relajantes
Distracción física	

2.- *Afrontamiento en relación a los demás:*

Se caracteriza por dirigirse a otros para buscar apoyo, sea a semejantes, a profesionales, a divinidades, etc.

EJEMPLOS

Buscar apoyo social	Acción social
Buscar apoyo espiritual	Buscar ayuda profesional

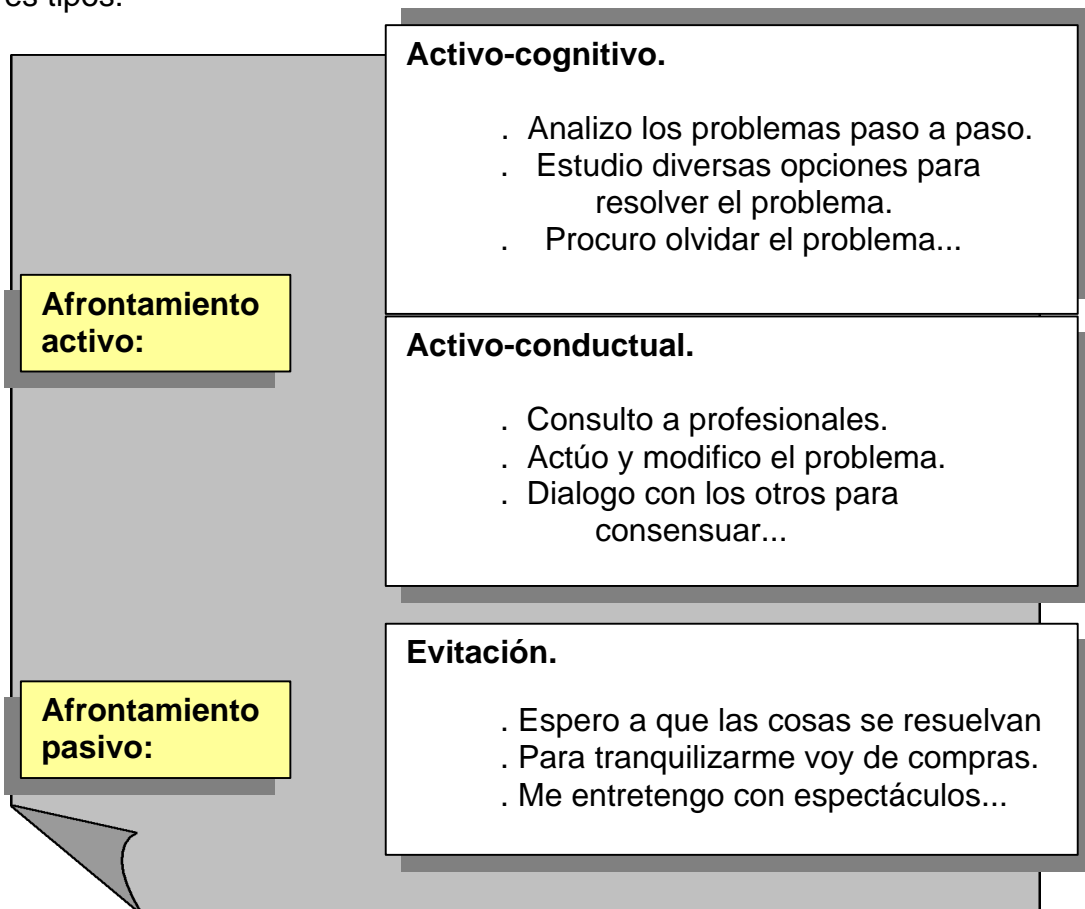
3.- *Afrontamiento improductivo:*

Es una combinación de lo que puede denominarse estrategias de evitación no-productivas que están empíricamente asociadas a una incapacidad para afrontar.

EJEMPLOS

Preocuparse	Buscar pertenencia
Hacerse ilusiones	Falta de afrontamiento
Reducción de la tensión	Ignorar el problema
Autoinculparse	Resolverlo por sí

La escala de Moos de Respuestas de Afrontamiento clasifica las conductas en tres tipos:



En todo caso entendemos que el afrontamiento centrado en el problema está orientado a la eficacia, mientras que los demás estilos son defensivos, con objetivos sustitutorios del esencial.

5.6. EJERCICIO: ESTILO DE AFRONTAMIENTO.

En la siguiente página encontrará un listado de modos de enfrentarse a los problemas, que puede Vd. evaluar: piense Vd. en problemas o conflictos frecuentes en su profesión y señale en cada ítem el grado con el que Vd. actúa del modo que se indica, según la escala siguiente: **5: Siempre 4: Frecuentemente 3: Algunas veces 2: Casi nunca. 1: Nunca.**

MODOS DE AFRONTAR CONFLICTOS.

Aceptar la situación y convivir con el problema.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Utilizar distracciones para evadirme	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Aceptar ese problema como normal, sin importancia	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Controlar o suprimir las emociones, que no se noten.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Abordar el problema lo antes posible.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Reestructurar mis tareas, reorganizarme.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Procuro evitar los conflictos.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Analizo y establezco prioridades.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Procuro estar ocupado en cosas.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Gestionar bien los recursos y el tiempo.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Busco ayuda y apoyos en otras personas.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Aplazar la toma de decisiones.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Reconozco mis incapacidades.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Me evado con mis aficiones.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Delego en otras personas.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Intensifico mis actividades e intereses particulares.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Intensifico mis relaciones de amistad.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Evito que me afecte personalmente.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Establezco formas mejores de trabajar.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Resuelvo objetivamente, sin sentimientos.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Me refugio con la familia o amigos.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Procuro analizar fríamente la situación.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D
Busco normas o superiores que resuelvan.	1 . 2 . 3 . 4 . 5	A.B.C.D

Utilizando el contenido del cuadro *POSIBLES CONDUCTAS ANTE EL AFRONTAMIENTO*, anote en la casillas de la derecha el tipo de conducta utilizada y contabilice después la frecuencia de cada modalidad:

A.- No afrontamiento. Huida...

B.- Afrontamiento en la valoración de los hechos.

C.- Afrontamiento en la emoción asociada a los sucesos.

D.- Afrontamiento en la resolución del problema.

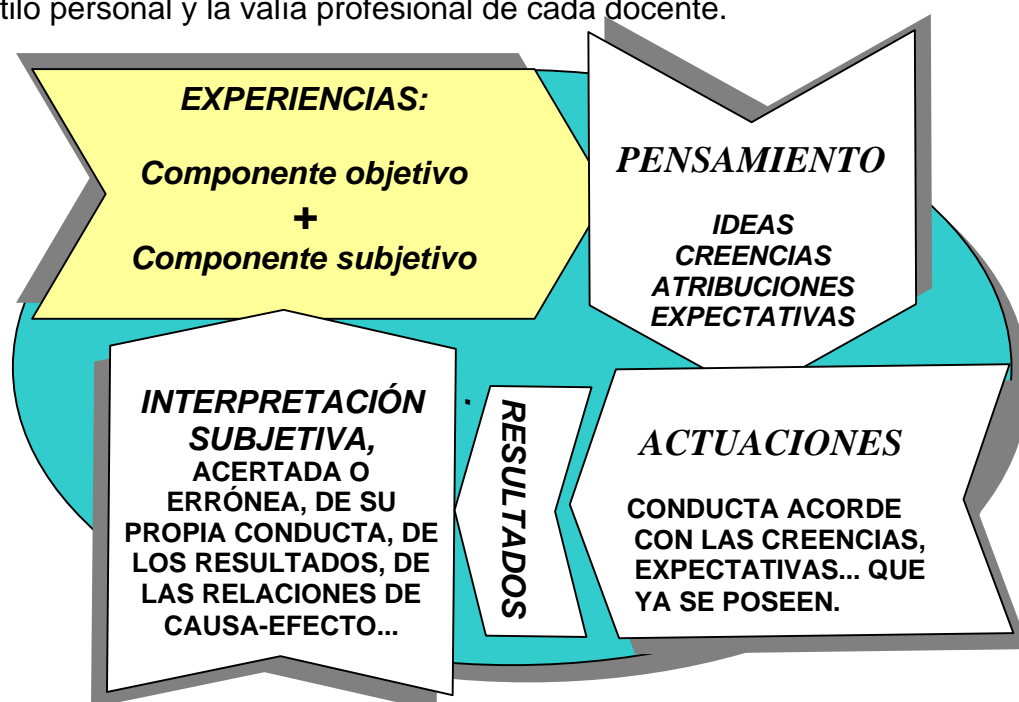
Frecuencia de A,B,C,D	PUNTUACIÓN	
	OBTENIDA	POSIBLE

Analice, por favor, los datos obtenidos aplicando el análisis a conflictos concretos. Si le es posible realice estos análisis junto a personas cuya opinión sea respetada por Vd.

5.7 OTROS CONCEPTOS ESENCIALES. Continuación.

La importancia de las variables cognitivas, del pensamiento del docente, en los procesos que estamos analizando radica en que son las ideas, el **diálogo interno** de cada persona, las que determinan su comportamiento: son las **creencias** acerca de lo que puede hacerse en cada caso, las **expectativas** de lograr o no el éxito, las **atribuciones** acerca de las causas de los problemas y otras variables en el pensamiento de los seres humanos las que determinan que se intente aplicar determinadas soluciones o que se omitan los intentos.

Según un docente entienda que su esfuerzo servirá o que no servirá para algo, piense que logrará o que no logrará resolver el problema, crea que es su responsabilidad actuar en una deficiencia educativa o que es responsabilidad de otros, sienta que necesita resolver los conflictos o que puede pasar sin intervenir en ellos... según su pensamiento actuará. Pero además, **según actúe logrará unos u otros resultados**, en relación a los cuales **irá configurando una forma de pensar que no le resulte disonante**, que justifique sus actuaciones y sus logros o sus fracasos, tranquilizándole al evaluarlos como lo mejor de lo posible en sus circunstancias: una forma de pensar que no le genere ansiedad, que no agrede su autoconcepto... cerrando así **un ciclo de pensamiento-acción** que define el estilo personal y la valía profesional de cada docente.



Desarrollaremos algunos de estos conceptos:

5.7.1 Atribuciones.

La atribución es un proceso cognitivo, normalmente no consciente, por el que las personas, inferimos la explicación de los sucesos, adscribimos de forma subjetiva las causas de los hechos.

De esta manera atribuimos el éxito o el fracaso conseguido, los deseos y los sentimientos, la culpabilidad o la inocencia de un acto... a nosotros mismos o a otros, al esfuerzo o a la suerte, etc. según nuestra propia interpretación.

Para ilustrar la importancia que las atribuciones tienen en el profesorado, consideraremos las que se generan sobre el comportamiento y el aprendizaje del alumnado. Atendiendo a **lo que el docente piense sobre las causas de sus fracasos y éxitos condicionará su conducta profesional en el futuro y** sus sentimiento y emociones, las atribuciones pueden clasificarse en

- Positivas:** emocionalmente satisfactorias, estimulan a generar ideas que faciliten el logro de soluciones.
- Negativas:** Perturban con emociones de insatisfacción, ansiedad, confusión, tristeza... que reducen la eficacia.

Además, en función el **responsable** atribuido del rendimiento o de la conducta del alumnado, pueden definirse cuatro tipos de estilo atribucional:

Estilo centrado en el mismo docente: tanto los éxitos como los fracasos del alumnado se infieren a su intervención profesional. El docente es responsable de ambos y considera que en cualquier caso su formación y sus intervenciones han de lograr las metas educativas, independientemente de las características del alumnado.

Estilo de autodefensa: que culpa a los alumnos de los fracasos y referencian los éxitos en su capacidad profesional y en sus habilidades como docente. El alumnado que no progresa adecuadamente es el responsable de no seguir los ritmos o los niveles que el docente marca. El alumnado que progresa adecuadamente lo hace gracias al docente.

Estilo atribucional no defensivo, en el que el éxito del alumnado se atribuye a méritos (esfuerzo, capacidad, etc.) del alumnado, mientras que los fracasos son atribuidos a la falta de eficacia del profesorado. Sería el propio de quien pensara que el rendimiento del grupo de alumnos y su comportamiento son buenos gracias a que el alumnado de ese grupo posee muy buenas cualidades, y que si el grupo fuese peor el docente no podría modificarlo.

Estilo centrado en el mismo alumno: el cual atribuye a las características del alumnado tanto los éxitos como de los fracasos. Así el buen o mal comportamiento se debería a las características y circunstancias del alumnado, no a los programas educativos aplicados en el aula.

La revisión de las investigaciones realizadas acerca del estilo predominante en el profesorado no es concluyente (Martínez-Abascal, M. A. 1997), pero podemos considerar estos conceptos analizando nuestra práctica profesional, por ejemplo en el siguiente

5.8 EJERCICIO: ANÁLISIS DE ATRIBUCIONES CONDUCTA DOCENTE.

HECHO O SITUACIÓN	ATRIBUCIÓN EN MI PENSAMIENTO	MI FORMA DE ACTUAR
1.-	<ul style="list-style-type: none"> . Centrado en mí mismo/a. . Autodefensivo. . No defensivo. . Centrado en el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> . Esfuerzo por hallar soluciones. . Búsqueda de otros que se ocupen del problema (Padres, Jefa de Estudios, Psicopedagogo, Tutor ...) . Desimplicación, no atender el problema, ignorarlo, evadirme... . Otra: _____
2.-	<ul style="list-style-type: none"> . Centrado en mí mismo/a. . Autodefensivo. . No defensivo. . Centrado en el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> . Esfuerzo por hallar soluciones. . Búsqueda de otros que se ocupen del problema (Padres, Jefa de Estudios, Psicopedagogo, Tutor ...) . Desimplicación, no atender el problema, ignorarlo, evadirme... . Otra: _____

INSTRUCCIONES:

- 1.- Piense en **situaciones** en las que el rendimiento del alumnado que Vd. atiende o su comportamiento no son los deseados y referencielas en las casillas de la primera columna.
- 2.- Por favor, **analice su propio pensamiento** en esas situaciones y determine, escribiéndolo en los recuadros anteriores, el **tipo de atribución** que Vd. desarrolla, así como sus decisiones y su actuación en cada caso.
- 4.- Comparta sus análisis con otras personas cuyos criterios sean positivos y respetados por Vd. Esto le ampliará las perspectivas.
- 5.- Considere Vd., por favor, si puede deducirse un patrón de conducta en sus actuaciones, por ejemplo si cuando las atribuciones son **de autodefensa** Vd. se implica más o menos en hallar y en aplicar soluciones que cuando las atribuciones son **centradas en Vd. mismo como docente**.

**PATRÓN RELACIONAL ENTRE ESTILO ATRIBUCIONAL Y
TIPO DE CONDUCTA PROFESIONAL:**

En situaciones en las que el alumnado ...

yo pienso que la culpabilidad/responsabilidad de los hechos es...

y actúo ...

***POR LO QUE MI ESTILO O ESTILOS MÁS FRECUENTE/S EN MÍ
PRÁCTICA PROFESIONAL PUEDE/N SER:***

*

*

5.7.2 Expectativas.

Las expectativas son procesos cognitivos por los que las personas anticipamos y, al mismo tiempo actualizamos, los acontecimientos que pueden suceder. Las expectativas dependen de nuestras experiencias anteriores, pero especialmente dependen de cómo evaluamos tales experiencias, de nuestra valoración subjetiva.

Para ilustrar como nuestras propias expectativas condicionan nuestra práctica profesional en la enseñanza, recordemos las investigaciones asociadas al denominado efecto Pigmalión o Rosenthal, en las que se muestra que las expectativas del profesorado sobre los alumnos condiciona sus actuaciones, por supuesto las de los profesores, *¡pero también las del alumnado!*, que si es considerado como inteligente mejora su rendimiento, mientras que al ser considerado torpe disminuye su rendimiento.

Pensando en la persona del docente podemos afirmar que las expectativas negativas constituyen un factor determinante de algunas manifestaciones de la crisis: burnout, sintomatología depresiva, etc. ya que están en el fondo de nuestra representación mental al pensar que nuestras actuaciones no lograrán generar los resultados deseados en experiencias futuras.

Las expectativas, en su forma positiva o en la negativa, pueden referirse a dos ámbitos:

Expectativas de resultado: la capacidad o incapacidad de alcanzar los resultados deseados radica en las estrategias, técnicas, actuaciones... que apliquemos.

Expectativas de eficacia personal: la capacidad o la incapacidad de aplicar determinadas técnicas, estrategias, actuaciones ...

es poseída o no está en mi repertorio como docente.

Esta clasificación sencilla (Bandura, 1976) permite analizar los referentes de los procesos de distinta gravedad que sufrimos los docentes, ya que el hecho de que en nuestro pensamiento consideremos que nosotros no poseemos las habilidades para aplicar las soluciones genera distinto grado de desánimo que el pensar que las soluciones a aplicar no existen.

5.7.3 Percepción de capacidad de control de situaciones difíciles.

La cantidad y variedad de variables que intervienen en el contexto en que se desarrollan las situaciones de enseñanza ha hecho considerar a diversos investigadores que la falta de control del profesorado sobre los sucesos y sobre los resultados en el aula es inevitable (Mandra, R. 1977) . La imprevisibilidad es una característica destacada en los análisis de las interacciones con el alumnado.

De la utilización que del término **control** hace B. F. Skinner, se entiende que el comportamiento del individuo depende de la influencia del estímulo aplicado en esa situación.

La **percepción** humana implica complejos procesos a través de los cuales **adquirimos conocimiento** del entorno, a partir de la **elaboración subjetiva** de las informaciones captadas por nuestros sentidos.

También sabemos que los docentes conscientes de que no son capaces de mantener el control en la dinámica del aula son los más vulnerables al estrés: sus esfuerzos por mantener el orden y la dinámica deseada por ellos en el proceso de enseñanza/aprendizaje no son eficaces. Martínez Abascal y Bornás (1992) han mostrado la correlación negativa entre percepción de control y depresión.

Por ello los recursos del docente, su formación y entrenamiento en las habilidades precisas, el apoyo social que obtenga en las situaciones de conflicto, etc. serán determinantes esenciales de su capacidad de intervenir controlándolas, incidiendo en su satisfacción profesional y personal, en su autoestima y en su

motivación... y en su conducta profesional cotidiana. La intervención en estos aspectos, que son trabajados en los cursos de formación del profesorado, puede realizarse a partir de las propuestas que incluimos en capítulos posteriores.

5.7 PARA SABER MÁS

5.7.1 CINE:

PROFESOR HOLLAND. PolyGramm Vídeo.

La película centra su argumento en el desarrollo profesional y familiar de un docente ofreciendo referentes para un análisis del desarrollo personal en el ejercicio de la profesión.

Puede utilizarse como guión para el análisis el anexo que adjuntamos.

5.7.2 CUESTIONARIOS:

- . Percepción del sí mismo docente.
- . Escala de creencias del profesor.
- . Escala de locus de control docente.

- . Cómo se enfrenta al estrés que padece.

Programa Deusto 14-16
Calvete y Villa, 1997

Travers y Cooper, 1997


5.7.3 BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA EN EL CAPÍTULO.

Consultar apartado de Bibliografía al final del módulo I.

ANEXO.

**GUIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LA PELÍCULA:
PROFESOR HOLLAND. PolyGramm Vídeo**

REFERENTE: ESCENAS	REFERENCIAS PERSONALES
<p>1.- <i>Al despertarse:</i> <i>Él: Se niega. “No sirvo para eso”</i> <i>Ella: No es más que un trabajo.</i> <i>Si no funciona buscas otra cosa.</i></p>	
<p>2.- <i>Entrada al Centro.</i> <i>Fría. Seca.</i> <i>Rol del subdirector.</i></p>	
<p>3.- <i>Primer día.</i> <i>Helen (Directora) : ¡Parece perdido!</i></p>	
<p>4.- <i>Conversación en los pasillos:</i> <i>Él: “Algo donde agarrarme”</i> <i>Directora: Exigencia +</i> <i>+ Asesorar + Programación.</i></p>	
<p>5.- <i>Clase: Medios.</i> <i>Alumnado: Correctos (no molestan)</i> <i>Pasivos. Bajo nivel.</i> <i>Trato de Ud.</i></p>	
<p>6.- <i>Comedor. Bill Meister (EF)</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¡ Los profesores no esperan!</i> • <i>Un IES no es una democracia.</i> <i>Él: En realidad soy compositor.</i> <i>Quiero tiempo para componer.</i> <i>Bill: No recuerdo la última vez que</i> <i>tuve tiempo libre.</i></p>	
<p>7.- <i>Con su esposa.</i> <i>32 niños durmiendo con los ojos abiertos.</i> <i>Más duro de lo que creía.</i> <i>Cuando yo iba al IES quería estar en otro</i> <i>sitio...y los profesores sienten lo mismo.</i></p>	

<p>8.- <i>Escenas en que enseña contra escenas en que guía el aprendizaje de la flautista.</i> <i>Valor diferencial en el desarrollo de la persona de la alumna.</i></p>	
<p>9.- <i>Conversación con la directora:</i> <i>¡Volar al aparcamiento!</i> <i>Dos trabajos:</i> <i>Llenar mentes de sabiduría.</i> <i>Dirigir, rumbo...</i></p>	
<p>10.- <i>Con esposa. Él: Odio la enseñanza.</i> <i>Esposa: Estoy embarazada. ¡Lo estamos!</i> <i>Sobrecarga. Desbordado.</i> <i>(lo profesional) + (lo personal).</i></p>	
<p>11.- <i>Crecimiento personal..</i> <i>Aceptación de hijo: ilusión.</i> <i>Ilusión como profesional:</i> <i>. cambio de metodología.</i></p> <p><i>. Motivación intrínseca: “ Y han levantado la mano y han participado”</i> <i>¿ Sentido de generatividad?</i></p>	
<p>12.- <i>Autoescuela.</i></p> <p><i>Nacimiento del hijo.</i></p>	
<p>13.- <i>Entrevista con directora y subdirector:</i> <i>Enseñanza y Rock & Roll.</i></p> <p>* <i>Banda equipo de fútbol americano.</i></p> <p>* <i>Desfile.</i></p> <p>• <i>Hijo sordo</i></p> <p>• <i>Vietnam.</i></p>	<div style="border: 1px dashed black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Satisfacción profesional.</p> <p>GENERATIVIDAD</p> <p>Vrs.</p> <p>Conflicto familiar</p>  </div>
<p>14.- <i>Jubilación directora.</i> <i>¡ Vd. es mi preferido!</i></p>	
<p>15.- <i>Su despido.</i></p>	

...	
-----	--



CENTRES DE FORMACIÓ, INNOVACIÓ I RECURSOS EDUCATIUS

- ALACANT**
 BAHÍA, 2 • 03008 ALACANT • TEL. 96 50 02 84 • FAX 96 58 24 57 • EMAIL 03402009@CENTRES.CULT.GVALES
- ALCOI**
 MASIA DE L'ARSENAL • PARC DEL ROMERAL • 03800 ALCOI • TEL. 96 652 05 50 • FAX 96 652 06 81 • EMAIL 03402010@CENTRES.CULT.GVALES
- ALZIRA**
 PL. CASASÚS, 4 • 46600 ALZIRA • TEL. 96 240 43 26 • FAX 96 240 51 37 • EMAIL 46401581@CENTRES.CULT.GVALES
- BENIDORM**
 MOSCU, S/N PART. SERRA GELADA • 03500 BENIDORM • TEL. 96 680 35 53 • FAX 96 680 60 16 • EMAIL 03402231@CENTRES.CULT.GVALES
 EXT. ONDARA: MENÉNDEZ PELAYO, 2 • 03760 ONDARA • TEL. 96 647 67 55 • EMAIL 03402371@CENTRES.CULT.GVALES
- CASTELLÓ**
 MAJOR, 91 • 12001 CASTELLÓ • TEL. 964 23 96 48 - 23 95 88 • FAX 964 23 98 11 • EMAIL 12400551@CENTRES.CULT.GVALES
 AULARI: AV. GERMANYS BOLI, 26 • TEL. 964 23 49 11
 EXT. SEGORBE: PASEO ROMUALDO AMIGÓ, 6 • 12400 SEGORBE • TEL./FAX 964 71 24 27 • EMAIL 12400780@CENTRES.CULT.GVALES
- ESPECÍFIC DE FORMACIÓ PROFESSIONAL**
 COMPLEX EDUCATIU CTRA. VALENCIA-CHESTE, S/N • 46380 CHESTE • TEL. 96 251 25 17 • FAX 96 251 05 01 • EMAIL 46402871@CENTRES.CULT.GVALES
- ELDA**
 SAN CRISPÍN, 14 • 03600 ELDA • TEL. 965 39 46 39 • FAX 966 98 00 36 • EMAIL 03402061@CENTRES.CULT.GVALES
- ELX**
 PASEO DE RONDA, 10 • 03206 ELX • TEL. 965 46 23 12 • FAX 966 67 50 47 • EMAIL 03402501@CENTRES.CULT.GVALES
- GANDIA**
 POL. INDUSTRIAL ALCODAR PL. DE LA LLUM, 6 • 46700 GANDIA • TEL. 96 287 27 68 • FAX 96 287 70 61 • EMAIL 46401608@CENTRES.CULT.GVALES
- GODELLA**
 PARC DEL MOLÍ, S/N • 46100 GODELLA • TEL. 96 364 18 46 • FAX 96 364 52 76 • EMAIL 46401611@CENTRES.CULT.GVALES
 EXT. LLÚRIA: CTRA. SANT VICENT - ESCULTOR SILVESTRE D'EDETA S/N • 46160 LLÚRIA • TEL. 96 279 25 69 • EMAIL 46402807@CENTRES.CULT.GVALES
 EXT. TUEJAR: MUSICAL, 1 • 46177 TUEJAR • TEL./FAX 96 163 50 28 • EMAIL 46401891@CENTRES.CULT.GVALES
- ONTINYENT**
 PL. MAJOR, 6 • 46870 ONTINYENT • TEL. 96 291 03 13 • FAX 96 238 72 57 • EMAIL 46401530@CENTRES.CULT.GVALES
- ORIHUELA**
 AV. DR. GARCÍA ROGEL, S/N • 03300 ORIHUELA • TEL. 96 674 27 25 • FAX 96 674 27 36 • EMAIL 03402290@CENTRES.CULT.GVALES
- SAGUNT**
 PL. DELS FURS, 10 • 46500 SAGUNT • TEL. 96 265 02 77 • FAX 96 265 05 98 • EMAIL 46401670@CENTRES.CULT.GVALES
- TORRENT**
 POLICIA LOCAL, S/N • 46900 TORRENT • TEL. 96 157 20 61 - 156 24 03 • FAX 96 156 13 69 • EMAIL 46401791@CENTRES.CULT.GVALES
 EXT. UTIEL: SAN ILDEFONSO, 46 • 46300 UTIEL • TEL. 96 217 32 06 • FAX 96 217 19 44 • EMAIL 46401906@CENTRES.CULT.GVALES
- VINARÓS**
 AV. DE LA LLIBERTAT, S/N • 12500 VINARÓS • TEL. 964 45 45 52 • FAX 964 45 30 39 • EMAIL 12400640@CENTRES.CULT.GVALES
- XÀTIVA**
 ACADÈMIC MARAVALL, S/N • 46800 XÀTIVA • TEL. 96 228 19 01 • FAX 96 228 09 15 • EMAIL 46401441@CENTRES.CULT.GVALES
 EXT. AYORA: CASA DE LA CULTURA • 46620 AYORA • TEL. 96 189 00 69 • EMAIL 46401921@CENTRES.CULT.GVALES



GENERALITAT VALENCIANA
 CONSSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIÈNCIES
 AV. DE LA LIBERTAT, 10 • 46100 BURJASSOT (VA) • TEL. 96 157 20 61 • FAX 96 156 13 69 • EMAIL 46401791@CENTRES.CULT.GVALES

