

1º.- EL SINDROME DE QUEMARSE EN EL TRABAJO

A-. Determinantes del síndrome de quemarse por el trabajo en las profesiones de servicio.

El síndrome de quemarse por el trabajo es una respuesta al estrés laboral crónico que se produce principalmente en el marco de las profesiones que se centran en la prestación de servicios. Estas profesiones se caracterizan por el trabajo en contacto directo con las personas.

El estrés en estas profesiones esta compuesto por variables físicas, psicológicas y sociales. Inciden estresores como la escasez de personal, trabajo por turnos, trata con personas problemáticas (contacto con la enfermedad, el dolor, muerte...), falta de especificidad de fines y tareas lo que supone conflicto y ambigüedad de rol, falta de autonomía y autoridad en el trabajo.

En la educación, Jenkins y Calhoun (1991) enumeran variables que aumentan el estrés laboral y los sentimientos de quemarse en maestros del sector públicos. Entre ellas: falta de preparación y formación, la incompetencia de la administración pública para resolver los problemas, expectativas irreales o el problema de las aulas masificadas. En el ámbito español hay que añadir la pérdida del prestigio social, la masificación, la exigencia de una mejor calidad por parte de la población, falta de profesionales para atender esas exigencias.

La suma de los elementos y el corto plazo en el que han ocurrido los cambios, junto a los problemas económicos de la administración, han llevado a estas profesiones a una situación en que sus roles han quedado poco definidas para la población y los mismos profesionales. Esto genera disfunciones de rol (conflicto, ambigüedad de rol y sobrecarga), problemas de desarrollo de carrera, mala organización ...

Desde un nivel organizacional estas profesiones se caracterizan por desarrollar un trabajo en organizaciones que responden al esquema de una burocracia profesionalizada.

En el plano de las relaciones interpersonales cuando son tensas, conflictivas y prolongadas aumentan los sentimientos de quemarse. La falta de apoyo por parte de los compañeros y supervisores o de la dirección y administración de la organización, los conflictos con los sujetos que se atiende a sus familiares son situaciones que aumentan los sentimientos de quemarse por el trabajo.

B-. Desencadenantes y facilitadores del síndrome de Quemarse por el Trabajo

- Introducción

El síndrome de quemarse por el trabajo puede ser entendido como una experiencia resultante de la combinación de estresores originados en el entorno social, laboral y en el propio sujetos. Variables de características demográficas (sexo, edad, estado civil, número de hijos...), el tipo de profesión, utilización de medios tecnológicos en el trabajo, disfunciones en el desempeño del rol, clima laboral, contenido del puesto y características de personalidad... han sido estudiadas como antecedentes o facilitadores del síndrome.

Los estresores laborales objetivos y percibidos y las variables personales juegan un papel relevante en el desempeño del síndrome.

Cualquier situación crónica molesta del entorno laboral puede ser un estresor y un desencadenante o facilitador del síndrome. Es posible identificar conjuntos estimuladores en el trabajo que producen estrés. También existen características personales que hacen más vulnerables a las personas.

La perspectiva transaccional puede contribuir a prever y prevenir los efectos negativos de determinadas situaciones estresantes para algunas personas. Desde esta perspectiva el desarrollo de S.Q.T puede ser entendido como el resultado de un proceso de interacción por el que el sujeto busca ajustarse a su entorno laboral y considera a los factores ambientales elementos desencadenantes de importancia. Para esta perspectiva las variables personales son facilitadoras o inhibidoras. Es decir, la percepción que el sujeto tenga de los estresores ambientales y de sus capacidades junto a las estrategias de afrontamiento que emplee para afrontar el estrés determinarán el grado en que se siente quemado por el trabajo.

– Desencadenantes del S.Q.T

Por desencadenantes entendemos aquellos estresores percibidos con carácter crónico que ocurren en el ambiente laboral.

Peiró (1992) establece 4 categorías para el análisis de los estresores laborales:

- ambiente físico de trabajo y contenidos del puesto como fuente de estrés laboral.
- Estrés por desempeño de roles, relaciones interpersonales y desarrollo de la carrera
- Estresores relacionados con las nuevas tecnologías y otros aspectos organizacionales
- Fuentes extraorganizacionales de estrés laboral: relaciones trabajo-familia.

El S.Q.T. es solo la respuesta que el sujeto desarrolla ante el estrés laboral, seña más adecuada categorizar las fuentes extraorganizacionales de estrés laboral como variables facilitadoras del mismo en vez de cómo variables desencadenantes.

– Ambiente físico de trabajo y contenidos del puesto como desencadenante del S.Q.T

El nivel de ruido que debe soportar el sujeto en el trabajo es una fuente importante de estrés laboral. Junto a estas las vibraciones, características de la iluminación, temperatura y condiciones climatológicas en las que hay que trabajar, condiciones higiénicas del trabajo, etc.

Un estudio de Topf y Dillon (1988) deriva que el confort físico percibido por el sujeto en el lugar de trabajo es un predictor significativo del S.Q.T. y de baja realización personal en el trabajo.

Con independencia del área ocupacional, la sobrecarga laboral percibida es un importante desencadenante del S.Q.T., especialmente porque supone un incremento de los sentimientos de agotamiento emocional.

En relación a las demandas estresantes del puesto generadas por los contenidos del puesto, la oportunidad del sujeto para emplear las habilidades adquiridas, la variedad de tareas que debe realizar, la retroinformación pueden llegar a ser fuente importante del S.Q.T.

Según Leiter (1990;1991) la posibilidad de poner en práctica sus habilidades profesionales aumentaba los sentimientos de realización personal en el trabajo y disminuía sus actitudes de despersonalización.

En cuanto a la variedad de la tarea puede que el exceso de ésta así como el defecto aumenten los sentimientos de quemarse. Poca variedad desencadene el proceso de quemarse, pero excesiva puede afectar negativamente a los sentimientos de realización personal.

– Desempeño de roles, relaciones interpersonales y desarrollo de la carrera, como desencadenantes del S.Q.T

Rol es un conjunto de expectativas y demandas sobre conductas que se esperan de la persona que ocupa una determinada posición. Una de las principales fuentes de estrés laboral es el desempeño de roles. El estrés del rol está integrado por la ambigüedad y el conflicto de rol.

La ambigüedad de rol es el grado de incertidumbre que el sujeto que desempeña un rol tiene respecto al mismo. Puede estar producida por un déficit de información que impide un desarrollo adecuado del rol.

El conflicto de rol ocurre cuando no se pueden satisfacer simultáneamente expectativas de rol contradictorias. No es un conflicto interpersonal sino entre expectativas, el sujeto recibe dos o más expectativas de miembros de su organización que no puede satisfacer a la vez.

La ambigüedad y el conflicto de rol presentan relaciones significativas de signo negativo con los sentimientos de realización personal en el trabajo y relaciones de signo positivo con el agotamiento emocional y la despersonalización.

El conflicto de rol es un predictor más intenso de agotamiento emocional y despersonalización que la ambigüedad de rol mientras que ésta es un predictor más intenso de baja realización personal en el trabajo. El conflicto de rol evoca una respuesta de carácter emocional o afectivo en el sujeto, y la ambigüedad de rol evoca una respuesta de carácter cognitivo–aptitudinal.

Las relaciones interpersonales con compañeros, subordinados, supervisores, también presentan efectos sobre el S.Q.T. Según Leiter (1988) las relaciones interpersonales de carácter formal aumentan los sentimientos de agotamiento emocional mientras que las relaciones de características informales aumentaban los sentimientos de realización personal en el trabajo.

En cuanto al desarrollo de carrera y las posibilidades de promoción de los profesionales se han obtenido relaciones significativas de signo positivo con la falta de seguridad en el puesto de trabajo en maestros.

Para Hobfoll (1989) el desarrollo del estrés laboral es consecuencia de la falta de recursos. Los individuos se orientan a la consecución de recursos y están motivados para conseguirlos para prevenir futuras pérdidas y mejorar sus bienes, estatus, autoestima y relaciones. Cuando las inversiones que hace son superiores a lo que él percibe que recibe a cambio, experimenta una pérdida lo que generará la experiencia de quemarse.

– Estresores relacionados con las nuevas tecnologías y otros aspectos organizacionales.

– Las nuevas tecnologías pueden facilitar o dificultar el desempeño de tareas y conllevan un cambio en las habilidades que el sujeto debe poner en práctica para realizar el trabajo. El cambio puede afectar a los sistemas cognitivos y emocionales dependiendo de cómo el sujeto se ajusta al sistema. Variables como el grado de adaptación requerido, ritmo de trabajo

impuesto, ambiente físico, las disfunciones de rol pueden ser desencadenantes del síndrome de quemarse.

Si las exigencias cognitivas son excesivas en relación al nivel de formación de los profesionales, pueden verse afectadas negativamente las autoevaluaciones que el sujeto realiza sobre sus aptitudes y disminuir sus sentimientos de realización personal en el trabajo.

Para Keijers y Schaufeli (1993) la tecnología tiene un efecto positivo sobre el S.Q.T, especialmente sobre los sentimientos de agotamiento personal.

– Las dimensiones estructurales de la organización también son variables desencadenantes del S.Q.T.

La centralización alude al grado en que las decisiones son tomadas por una persona o grupo pequeño de personas o por miembros de la organización distribuidos lateral y verticalmente en los distintos niveles (estructura descentralizada)

– Clima organizacional entre estas variables destacan el grado de participación e implicación de los sujetos en la toma de decisiones, la autonomía permitida en la realización de las tareas sin tener que consultar a superiores y tipo de supervisión ejercida o apoyo social recibido desde esa supervisión. El S.Q.T se asocia con la falta de autonomía, falta de participación en la toma de decisiones y falta de apoyo social.

En un estudio realizado por Schawb (1986) observaron que para los maestros la falta de participación en la toma de decisiones explica un 14% de la varianza en las actitudes de despersonalización. La autonomía puede ser un predictor del S.Q.T por los efectos que tiene sobre los sentimientos de realización personal en el trabajo y de agotamiento emocional.

La falta de apoyo social percibido presenta efectos directos e indirectos sobre el S.Q.T. Los efectos directos suponen que el apoyo social puede mejorar los sentimientos de tensión emocional y la salud de los sujetos independientemente conciben o no los niveles de estrés . Los efectos directos pueden ser explicados al considerar que los compañeros y supervisores envían expectativas de rol importante sobre el sujeto y ello influirá en el desempeño del rol, así como sobre los objetivos que se marque. Los indirectos aluden a los efectos que el apoyo social ejerce sobre los niveles de estrés y al afectar a esos niveles también se verán afectados los niveles de tensión emocional y la salud del sujeto.

Como señala Bierhoff y Klein el apoyo social facilita que el sujeto consciente de su realidad social. Los compañeros y supervisores en situaciones de alto apoyo social , pueden cuestionar al sujeto sus actitudes negativas hacia el entorno laboral con importantes efectos sobre el síndrome.

Diferentes variables del entorno organizacional pueda resultar estresores relevantes y por tanto variables desencadenantes del S.Q.T.

Estas variables inciden negativamente sobre los profesionales de la organización generan la experiencia de quemarse por el trabajo.

– Facilitadores del S.Q.T

Son variables de carácter personal que tienen una función facilitadora o inhibidora de la acción que los estresores ejercen sobre el sujeto.

Las variables facilitadoras que veremos son: de carácter demográfico, de personalidad, y estrategias de afrontamientos utilizadas por el sujeto.

** Variables de carácter demográfico*

Dentro de este grupo de variables incluiremos: el sexo, la edad, el estado civil, la existencia o no de hijo, la antigüedad en la profesión.

–SEXO:

Existen diferencias significativas en función del sexo en las actitudes de despersonalización. Los varones puntúan más alto en despersonalización que las mujeres. Pero en los sentimientos de agotamiento emocional y de falta de realización personal en el trabajo los resultados no son concluyentes.

Las diferencias significativas en despersonalización pueden hallarse en los diferentes procesos de socialización de los roles masculino y femenino. Nuestra cultura enfatiza para el rol femenino la interdependencia y la habilidad en las relaciones interpersonales además de cuidar a otros. El rol masculino asume que el hombre no debe expresar emociones y debe orientarse al logro descuidando la interdependencia y la habilidad en las relaciones interpersonales.

Así pues, las mujeres son condicionadas socialmente para cuidar, educar, y encargarse de los niños, las tareas del hogar, atender a la pareja y ancianos. Por esta razón son menos propensas a responder a las personas con problemas de forma imitable.

- EDAD:

Los resultados no son concluyentes pero parece que a mayor edad los sujetos expresan nuevos sentimientos de quemarse por el trabajo. En general los índices de quemarse por el trabajo son bajos entre 20-25 años, altos desde 24 a 40 años y mínimas a partir de los 40 años.

Zabel y Zabel explican que los profesionales de más edad han desarrollado mejores estrategias de afrontamiento del estrés y expectativas profesionales más reales. Estos profesionales han desarrollado una variedad de conductas y modelos actitudinales para reducir la probabilidad de quemarse por el trabajo.

- ESTADO CIVIL

Parece ser que los sujetos casados experimentan índices menores del síndrome que los no casados aunque en gran número de estudios no aparecen relaciones significativas entre ambas variables.

Por esta razón podemos pensar que no es el estado civil en sí lo que influye en el proceso de quemarse por el trabajo sino el apoyo socioemocional recibido por parte de los familiares, así como la satisfacción/insatisfacción matrimonial.

Para explicarlo Leiter(1990) considera que los recursos familiares complementan a los de los compañeros del trabajo para aliviar el S.Q.T o prevenir su desarrollo. Podemos concluir que la vida en familia puede influir en los sujetos en el sentido de hacerles más expertos en el trato con los demás y sus problemas.

- EXISTENCIA O NO DE HIJOS

No existen resultados concluyentes para la relación entre esta variable y el S.Q.T. Es mínimo el porcentaje de estudios que ha obtenido resultados significativos. Es evidente que los sujetos con hijo suelen tener más edad y por tanto son más maduros psicológicamente, poseen un estilo de vida más estable, tienden a preferir el salario otros beneficios materiales y la seguridad en el empleo a otros factores como el interés o desafío del trabajo, la realización personal o satisfacción laboral.

Los sujetos sin hijos puede que tengan mayor tendencia a usar el trabajo como fuente de vida social lo que los hace implicarse excesivamente con la gente del ámbito laboral y mayor riesgo de sufrir el S.Q.T.

- ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO Y EN LA PROFESIÓN

Los profesionales nuevos son más jóvenes e inexpertos y con menos estrategias de afrontamiento para prevenir las situaciones estresantes por lo que el riesgo de quemarse por el trabajo es mayor.

- Variables de personalidad

Los profesionales más proclives a quemarse por el trabajo son sujetos empáticos, sensibles, humano, con dedicación profesional, idealistas, altruistas, obsesivos, entusiastas y susceptibles de identificarse excesivamente con los demás.

Los sujetos con patrón de personalidad Tipo A son aquellos con baja autoconfianza y locus de control externo y experimentan con mayor frecuencia sensaciones y actitudes del S.Q.T mientras que los sujetos con personalidad resistente las experimentan con menos frecuencia. Se caracterizan por manifiestan impaciencia, velocidad excesiva, urgencia temporal, esfuerzo por el logro, competitividad, agresividad y hostilidad, habla y gestos bruscos y compromiso excesivo por el trabajo. Son proclives a las enfermedades coronarias y a las alteraciones cardiovasculares.

Los sujetos pertenecientes al patrón Tipo B también experimentan estrés, pero la diferencia entre ambos está en su forma de satisfacer sus necesidades de éxito y logro ya que en este tipo de satisfacción no asigna los daños físicos y psicológicos que en el tipo A.

Magy y Davis indican que la personalidad tipo A se relacionaba significativamente con mayores sentimientos de agotamiento emocional y mayor despersonalización. Debido a que los sujetos del tipo A son individualistas y mantienen pocas interacciones sociales se produciría un deterioro de sus redes de apoyo social y por esto mayor agotamiento emocional y actitudes de despersonalización. Estos sujetos tienen más probabilidad de realizar determinadas conductas que mejoran sus resistencia al S.Q.T.

– Locus de control

Definimos locus interno como la creencia de que los eventos de la vida y sus consecuencias son controlados por las propias decisiones y acciones, mientras que el locus externo es la creencia de que estos eventos y sus consecuencias son controlados por fuerzas externas o por otras personas, así como por la suerte o el destino.

Los profesionales con locus de control externo son más propensos a sentirse quemados por el trabajo que los que poseen locus de control interno

Los sujetos con locus de control externo experimentan con más frecuencia bajos sentimientos de realización personal en el trabajo que aquellos con locus de control interno, ya que estos perciben que tienen más control de la situación, lo que influye en las expectativas de afrontamiento en el sentido de buscar información, enfrentarse al problema y recurrir más al apoyo social. Los sujetos con locus de control externo son más propensos al desamparo y al empleo de estrategias de afrontamiento centradas en la emoción.

– Variables de personalidad de self: autoconfianza, autoestima y autoeficacia.

La autoevaluación implica comprender como el individuo desarrolla actitudes hacia sí mismo y cómo estos influyen en su bienestar personal y conducta, en sus estilos de relación interpersonal, la forma de manejar los problemas y la expresión y control de sus emociones.

Con autoconfianza y autoeficacia se alude a la evaluación de las capacidades personales mientras que la autoestima hace referencia a la evaluación del propio aprecio. Las creencias acerca de las capacidades afectan a la autoestima cuando estén referidas a actividades que poseen un alto valor para el individuo.

Chemiss (1993) afirma que los sentimientos de ser competente son un fuerte motivados para los seres humanos y cuando éstos se frustran, los sujetos experimentan síntomas del S.Q.T. Esa frustración y sentimientos de fracaso llevan al sujeto a un retiro emocional de la situación. Los sujetos con más alta autoeficacia superarán o afrontarán más eficazmente el estrés y por tanto experimentarán con menos

frecuencia el síndrome.

Los sentimientos de autoconfianza discriminan significativamente entre altos y bajos sentimientos de quemarse por el trabajo.

Mediante de los estudios de Lee y Ashforth (1990) podemos afirmar que los sujetos con mayores expectativas de eficacia y competencia experimentan significativamente con mayor frecuencia sentimientos de realización personal en el trabajo y en menos medida, bajos sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización.

El agotamiento emocional correlación personal más intensamente con autoestima mientras que la realización personal en el trabajo es la que lo hace en menos medida. Así sujetos con más alta autoestima experimentan bajos sentimientos de agotamiento emocional, bajas actitudes de despersonalización y altos sentimientos de realización personal en el trabajo.

– Personalidad resistente(hardiness)

En ocasiones es un modulador que reduce la probabilidad de experimentar el S.Q.T. ante la presencia de estresores.

Kobasa y colaboradores la definen como una constelación de características de personalidad que funcionan como una fuente de resistencia ante acontecimientos estresantes. Estas características se resumen en tres dimensiones: compromiso, control y reto.

El compromiso hace referencia a la capacidad para creer en la verdad, importancia e interés del valor de lo que uno es y está haciendo y la tendencia a implicarse en las diferentes situaciones de la vida. Esta dimensión es opuesta a los sentimientos de alienación.

Como control entendemos aquí la tendencia a creer que uno mismo influye en los eventos y resultados de sus acciones. Los sujetos que puntúan alto en control minimizan las creencias de indefensión ante los eventos displacenteros y buscan explicaciones sobre el por qué de los hechos, enfatizando su responsabilidad en detenciones de las acciones de otros, del azar o del destino.

El reto se basa en la creencia de que el cambio es la norma de la vida. Los sujetos con reto perciben los cambios como oportunidad para desarrollarse, buscan nuevas experiencias y se aproximan a ellas con flexibilidad cognitiva.

La personalidad resistente es una variable que modula la relación entre el estrés laboral y sus resultados.

Los sujetos son más bajos niveles de estrés y mayor personalidad resistente presentan nuevos sentimientos de quemarse por el trabajo que el grupo con alto nivel de estrés y menor personalidad resistente, ya que la personalidad resistente ejerce un intenso efecto de modulación en la relación estrés-S.Q.T.

– Estrategias de afrontamiento

Los sujetos que emplean habitualmente estrategias de carácter activo o centradas en el problema reflejan nuevos sentimientos de quemarse por el trabajo que los sujetos que emplean estrategias de evitación/escape o centradas en la emoción.

– Apoyo social en el trabajo

La falta de apoyo social en el trabajo puede facilitar los efectos del estrés laboral sobre el S.Q.T.

RESUMEN

Las variables organizacionales han sido consideradas como variables desencadenantes y de importancia fundamental en el desarrollo del síndrome, mientras que las personales han sido consideradas como variables que cumplen una función facilitadora o inhibidora en el desarrollo del S.Q.T. En las primeras hemos considerado el nivel de ruido, el confort físico percibido por el sujeto en su trabajo, la sobrecarga laboral percibida y la oportunidad del sujeto para usar las habilidades adquiridas, mientras que en el segundo grupo de variables se derivan el estrés por desempeño de roles, relaciones interpersonales y desarrollo de la carrera. Dentro de estas destacan la ambigüedad y el conflicto de rol.

Las dimensiones estructurales de la organización también han sido identificadas como variables desencadenantes del S.Q.T. Éste se asocia significativamente de forma positiva con la falta de participación en la toma de decisiones, la falta de autonomía y la falta de apoyo social por parte de la supervisión.

Como facilitadores del S.Q.T destacamos las variables demográficas y las de personalidad. En las primeras se han encontrado relaciones significativas en función del sexo en las actitudes de despersonalización. En cuanto a la edad a mayor edad los sujetos expresan nuevos sentimientos de quemarse por el trabajo.

En relación con las variables de personalidad los sujetos con un patrón de personalidad de tipo A surgen con mayor frecuencia sensaciones y actitudes del S.Q.T. , mientras que los sujetos con personalidad resistente y que habitualmente empleen estrategias de afrontamiento de carácter activo lo hacen con menos frecuencias.

NOTA: Hasta aquí nuestra parte del trabajo que analiza profundamente el tema del síndrome de quemarse por el trabajo. A partir de ahora nosotras nos centramos en una profesión concreta la docencia y como no, la relación de esta profesión con el S.Q.T.

2º.- LA FIGURA DEL PROFESOR

Roles y funciones del profesor actual

Hemos podido vislumbrar el viraje operado en la imagen del profesor. Esta situación de cambio viene dada por las modificaciones en la sociedad actual y por las innovaciones pedagógicas, incidiendo en una mutación de los roles del profesor. De esta forma, el docente podrá desarrollar la identidad profesional en concordancia con las actuales experiencias educativas.

Entre los factores de cambio que exigen nuevas funciones del profesor encontramos: la explosión del conocimiento, la nueva comprensión del proceso de aprendizaje, desarrollo de las técnicas de comunicación y las fuentes de conocimientos disponibles... Otros factores que aparecen incidiendo hacia aspectos de la estructura de los centros pueden ser: horarios flexibles, enseñanza en equipo, agrupamiento de alumnos, el carácter y organización de los medios de planificación y aprendizaje, el tipo y uso de los materiales, etc.

Esta conjunción de situaciones implica una clarificación del rol del profesor, que aboca hacia la mejora de su profesionalización en la enseñanza y en las adquisiciones por parte de los alumnos.

El nuevo rol del profesor presenta unos condicionamientos, según sean las distintas modalidades en que ejerza su enseñanza y según sea el clima social en que se encuentre inmerso.

Hay autores que prefieren deducir las funciones del profesor a través de un estudio del proceso didáctico. Este procedimiento supone una vía teórica y deductiva. Otra forma de considerar las funciones del profesor es partiendo del criterio del éxito profesional, moviéndonos en este caso a través de una vía inductiva. Hemos de señalar que en el enfoque de este apartado hemos recogido las aportaciones proporcionadas tanto por la vía deductiva como por la vía inductiva. Constatando que en la parte experimental sí hemos utilizado criterios inductivos, como son los cuestionarios, para evaluar la función docente, aunque no ha sido nuestra intención tanto buscar el criterio del éxito profesional como el ver los factores integrantes del proceso didáctico que, en alguna medida, pueden coadyuvar a las competencias profesionales.

Entre los distintos trabajos realizados al respecto existe diversificación de enfoques, no por ello excluyentes, sino que unos se proyectan en ámbitos o en líneas más generalizadas para identificar el papel del profesor y otros prefieren delinear una mayor especificidad al atribuirle las funciones inmersas en su que hacer docente.

En líneas generales, podemos decir que el análisis de la función del profesor se ha realizado al menos desde tres perspectivas fundamentales.

- Como análisis sociológico del profesor.
- Como problema de la formación inicial y recurrente de los profesores.
- Como clarificación del papel del profesor en el contacto social e institucional de la escuela.

El abordar cada perspectiva de éstas supondría una amplitud de estudio que

En este momento no es objeto de nuestro trabajo. Aunque sí se evidenciará en el análisis de las funciones que presentamos que estas perspectivas reseñadas vislumbran y generan un contenido a tener en cuenta en orden a la actuación docente.

Antes de iniciar el análisis de las funciones del profesor queremos precisar que en nuestra exposición intentaremos respetar literalmente el uso que cada autor confiere a los términos rol y función, puesto que ambos abocan a una descripción de los papeles que conciernen al profesor.

- **Función técnica.** Está referida a la captura general y específica que debe coronar la suma de conocimientos indispensables a todo profesor. La considera importante por vesicular la enseñanza con los requerimientos de los alumnos, orientar el estudio a la investigación y establecer el diálogo entre docente y alumno. Desprendiéndose de esta función la necesidad de que el docente se actualice continuamente en su asignatura y en la cultura general dinámica de nuestra época.
- **Función didáctica.** El profesor debe estar preparado para orientar correctamente el aprendizaje de sus alumnos, utilizando para ello métodos y técnicas que exijan la participación activa de los mismos en la adquisición de los conocimientos, habilidades, actitudes e ideal. Esta función consiste en orientar la enseñanza favoreciendo la reflexión, la creatividad y la disposición para la investigación.
- **Función orientadora.** El docente es esencialmente un orientador de sus alumnos. En su acción de educador está implícita la preocupación por comprenderlos y atender su problemática existencial, ayudándoles a realizarse lo más plenamente posible y a incorporarse a la sociedad de una manera activa y responsable. Supone esta función una relación de conocimiento entre profesor y alumnos, con mira a su adecuada orientación.

Esta trilogía de funciones con denominación general hacia los aspectos

Científicos, metodológicos y orientativos, al sondear en ellas, encontramos otros aspectos importantes insertos en cada una de las mencionadas funciones, abriendo caminos, por ejemplo, hacia el diálogo profesor-alumno, adquisición y potenciación de toda una serie de aspectos cognoscitivos, actitudinales

y motrices, favorecimiento del raciocinio y capacidad creadora de los alumnos, consideración de las diferencias individuales de éstos, e incluso la necesidad de una formación permanente de l profesorado.

Ante la nueva idea de la función docente y en el marco de la Educación Personalizada, García Hoz apunta hacia tres Ambitos distintos que generan cada uno de ellos diversas funciones. Estos ámbitos del profesor: 1) Como miembro de la comunidad, en cuyo denso existe y vive la institución escolar; 2) Como miembro de la institución escolar; y 3) En relación con sus alumnos.

Alternativas pedagógica y funciones del profesor. Análisis de contenido.

Una vía de localización de las funciones del profesor a través de los textos iluminativos de las alternativas pedagógicas que hemos estudiado anteriormente, nos la proporciona la técnica de Análisis de Contenido

Hemos optado por este procedimiento porque

El análisis de contenido, aunque limitado a las comunicaciones de masas, es una técnica de investigación polivalente. Se ha utilizado para tratar materiales dispares, y con objetivos tan distintos que es muy difícil, si no imposible, establecer una rigurosa clasificación de sus aplicaciones.

Esta técnica nos va a ser útil sobre la base de esa diversidad aplicativa que ofrece; así, desde una descripción de un contenido, podremos esbozar las características que lo configuran.

Un autor que reseña nuevas perspectivas en el análisis de contenido es Moles, que ve la posibilidad de definir y estudiar estadísticamente pro medio de esta técnica las múltiples peculiaridades de contenidos (por ejemplo, la cultura anglosajona...)

Con esta apoyatura hemos querido detectar las funciones que se subrayan en los textos de referencia que anteriormente hemos presentado, realizando una evaluación global de cada tendencia educativa.

Es posible que en algunos textos hayamos inferido aspectos que no se expresan literalmente, pero si los consideramos es porque en el contexto general de esa experiencia sí hay muestras suficientes de su presencia.

Hacemos constar que neutra valoración puede ser cuestionable pro el subjetivismo que encierra toda cualificación personal, y más cuando es imposible precisar con nitidez cada función de las tratadas; Hemos tratado de objetivar en la medida del posible cada situación, sabiendo las objeciones que se le pueden atribuir.

Nos hemos apoyado en una definición operativa de las funciones, y al verificar su tratamiento se ha considerado la tendencia hacia... cada función. Esta apreciación es la que va a avalar la cualificación realizada

Las funciones-base tratadas son las que hemos considerado como deseables en el docente, y más tarde se estudiarán en la parte experimental. A efectos de una mayor diferenciación de este perfil funcional entre algunas corrientes que expresaban una similitud –aunque con sustrajo de realización práctica distinta– hemos incluidos dos funciones más, individualización y socialización.

Operativamente las funciones con las que vamos a realizar el análisis de contenido pueden definirse así:

1.PLANIFICADOR. Saber organizar la s estrategias del proceso de enseñanza–aprendizaje en función de los objetivos, medios y control.

2.ORIENTADOR Encauzar al alumno en el aprendizaje y ponerle en situación de tomar decisiones personales.

3.MOTIVADOR Ser capaz de estimular al alumno y conducirlo al aprendizaje.

4.COORDINADOR Saber canalizar las aspiraciones, intereses, actividades y esfuerzos del grupo.

5.INFORMADOR Transmisor de datos, tanto a través de la función expositiva como por el plan de trabajo, fichas, preguntas y respuestas.

6.EVALUADOR Controlar el producto de aprendizaje en función de los objetivos propuestos para verificar las adquisiciones de los alumnos.

7. DESARROLLO DE LA PER- Atender al proceso de desarrollo del

SONALIDAD DE EL ALUM- alumno, desde su singularidad, para potenciar

NOS al máximo su personalidad.

8.INDIVIDUALIZACIÓN Adaptar el aprendizaje a las características personales de cada alumno para que puedan seguir su proceso individual de formación.

9. SOCIALIZACIÓN Posibilitar la integración del alumno en el grupo, en orden al cultivo de su dimensión como persona social.

Tras estas precisiones a efectos de cuantificación de las funciones del profesor, procedimos al vaciado de contenido de los textos tratados. Realizado este filtraje funcional se efectuó la evaluación global de cada una de las funciones reseñadas a través de las corrientes educativas.

Evaluación de la función docente

El problema de la eficacia docente

Las investigaciones y estudios realizados sobre la función docente no podemos afirmar que sean definitivos, aunque sí nos proporcionen toda una serie de características comportamentales de su función. Lo cierto es que los trabajos existentes se han movido por campos diversos.

Un objetivo común es identificar con un buen margen de probabilidad cuáles son las características de personalidad, actitudes, capacidades cognoscitivas y sociales propias del buen profesor.

Otro camino se ha centrado en la intención de estudiar qué se puede hacer para estimular tales características en el momento de la formación del profesor.

Si queremos esquematizar las líneas distintivas e las investigaciones sobre las características personales, podemos servirnos de dos criterios.

- Cuál es el criterio externo ligado a la función de enseñanza respecto al cual se busca la característica misma.
- Cuál es el nivel y el tipo de la característica considerada.

En el fondo de estas cuestiones los estudios intentan dar una respuesta

refiriéndose al criterio respecto al cual el profesor es considerado como bueno y, por otro lado, las características que hacen al buen profesor.

Ante este planteamiento abordaremos en primer lugar los aspectos conceptuales y descriptivos respecto a los cuales se considera a un buen profesor y que podrían incidir en el éxito de su función. En segundo lugar, en referencia a las características que hacen al buen profesor, consideramos los indicadores o criterios de eficacia docente.

Al situarnos en el marco evacuativo de la función docente, se pone de relieve un aspecto crucial que es su personalidad y el definir ésta a través de los conceptos de buen profesor, profesor eficaz o eficiente, competencia docente. Términos utilizados como sinónimos, aunque con distintas matizaciones, en líneas generales, todos ellos inciden a una definición de logros óptimos del profesor partiendo del componente de su personalidad y, por tanto, de su realización profesional.

Encontramos distintas concepciones, desde las más genéricas a las más analíticas y específicas en el tratamiento de estas cuestiones.

Planteado en un sentido amplio,

buen enseñante designa genéricamente a una persona humanamente excelente, pero cuyas capacidades técnicas y profesionales no se indican

En palabras de Remmers y Gagne,

El mejor educador es aquel que produce en sus alumnos las transformaciones más deseables en el grado más elevado.

Señalan como referencia de buen profesor los cambios operados en los alumnos, pero no es sólo el docente mejor el que puede producirlos, ya que la inteligencia, medio socio-familiar, interacción profesor-alumno, etc., también coadyuvan a su transformación. Si aceptáramos la definición de estos autores e incluso consideramos las características personales de los alumnos, para posibilitar su transformación, tenemos forzosamente que preguntarnos en qué criterios de cambio nos fundamos, ¿en los conocimientos, en el desarrollo de aptitudes o destrezas, en el cambio de actitudes? Solamente se podría ir por esta vía si se definieran los objetivos educacionales de forma funcional en vista del papel que está llamado a desempeñar en el acto pedagógico.

Por lo que respecta al papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su actuación no es aislada de otros factores contextuales, sino que comporta unas complejas interrelaciones entre sus características personales y el contexto social, institucional, y la clase.

En este sentido, Biddle sitúa el concepto de eficacia a partir del estudio de las relaciones entre los comportamientos del docente y los efectos que producen. Distinguiendo dos clases de variables: los comportamientos del profesor considerados según tipos, propiedades generales y no bajo los aspectos individuales, y los efectos del profesor, pudiendo tener estos últimos un campo más o menos amplio.

La existencia de estas variables ha sido comprobada por Rosencraz y Biddle, definiendo la competencia docente en los siguientes términos:

Es la aptitud para comportarse de un modo específico dentro de una situación social determinada, con vistas a producir efectos demostrados empíricamente y aprobado por los miembros del ambiente en el cual ejerce sus funciones.

Otro punto de vista es el apuntado por Bar sosteniendo que la eficacia del profesor podría ser demostrada por

un estudio de cómo los profesores perciben las muchas cosas asociadas con la enseñanza, los conceptos que ellos mantienen y su habilidad al manipular símbolo verbal... la enseñanza lleva implícita una inmersa suma de verbalización

En esta línea de primacía de la habilidad verbal sobre la eficacia del profesor, se sitúan también los estudios de James Coleman (1966), los de Henry Levyn (1970), y los realizados por Allen (1958), Hanushek (1968) y Cline (1974) que confirman la importancia de la habilidad verbal como un predictor de la efectividad de profesor. Para ellos esta habilidad verbal es más importante de las características del profesor relacionadas con el proceso instructivo.

Indudablemente este factor de habilidad verbal juega un papel importante en el acto de enseñanza, condicionando el aprendizaje, pero no es el exclusivo. Hemos podido comprobar a través de los enfoques precedentes la asociación de factores que implican la efectividad del profesor, siendo, por tanto, un concepto multidimensional el relativo a la eficacia.

Se añade a este planteamiento que un profesor puede ser competente y no ser eficaz, y viceversa. Es decir, el profesor tiene que ser un posibilitador y un facilitador de camino en los alumnos mediante unas técnicas determinadas; pero si al aplicarlas en sus alumnos no se producen modificaciones, no son afectados en el sentido deseable, por mucho dominio que el profesor tenga de la técnica, hemos de concluir que no es eficaz.

Esta vertiente de pronunciamientos la evidencia nos muestra que una enseñanza exitosa sólo es posible mediante el uso de cierta metodología específica. La elección de métodos instructivos depende de los tipos de alumnos, y la búsqueda de la mejor manera de enseñar sólo puede tener éxito cuando se tomasen cuenta sus diferencias intelectuales y también sus diferencias de personalidad. Esta adaptación a las individualidades estimula la iniciativa del alumno y favorece la participación individual y grupal, de forma superior a métodos que no lo hacen. En este caminar se necesita de profesores flexibles y totales que sean capaces de planear alrededor de los individuos, tal como planean alrededor de las ideas.

Criterios de eficacia docente

Flanders distingue tres tipos de investigación de la eficacia o competencia docente, según se vincule ésta a:

- Factores de estructura personal (característicos de los profesores).
- Factores de proceso (comportamiento docente del profesor, destrezas docentes, técnicas que utiliza, etc.).
- Factores de producto (aprendizajes cognoscitivos, actitudinales y motóricos de los alumnos).

Una adaptación del modelo de Mitzel fue llevada a cabo por Dunkin y Biddle

(1974), encontrando trece variables que inciden en la enseñanza eficaz. Estas variables se presentan distribuidas en cuatro clases: las de predicción, las de contexto, las de proceso y las de producto.

Las *variables de predicción* se refieren a las características de los profesores, sus experiencias, sus propiedades cognitivas y afectivas.

Las *variables de contexto*, tal como las utilizan Dunkin y Biddle, se refieren a las condiciones a las cuales

el profesor tiene que adaptarse, como son las características de la escuela, de la clase, de los alumnos.

Las variables de proceso se refieren a las actitudes reales de la enseñanza, los cambios que se dan en los alumnos como resultado de su trabajo en las actividades; supone un crecimiento o cambio del alumno relacionado con las características cognitivas y afectivas.

Podemos decir que la investigación, actualmente, aun considerando toda una serie de indicadores aglutinantes de la deseada eficiencia, se desplaza hacia el contexto institucional, a un análisis de la situación de clase en la que se produce un comportamiento docente en relación con los alumnos.

Evaluación del profesor

Autoelevación del docente

La conducta del profesor en clase ha sido y es objeto de descripciones y análisis en el contexto educacional. Abordándose el estudio de la función docente por un gran número de tratadistas desde diversos enfoques con bases teóricas y experimentales. El contenido prioritario de los trabajos se ha decantado hacia: cualidades de personalidad, aptitudes o habilidades docentes, análisis e situaciones de clase, eficacia en su tarea, competencias requeridas para la enseñanza, formación y entrenamiento del profesorado, etc.

Generalmente los trabajos para evaluar al docente, lo que acontece en las situaciones de clase, se enmarcan desde el análisis de interacciones –verbales, no verbales, e incluso gestuales– y clima socio-afectivo de la clase, hasta el acto de enseñanza, es decir, el proceso didáctico.

Estas evaluaciones nos aportan datos extraídos por observación de otros profesionales, colegas, profesores en formación, observadores diversos, e incluso por los propios alumnos que asisten y coparticipan en ese proceso de enseñanza. En este caso

El sujeto evaluador está fuera del proceso evaluado, trata de objetivarlo para emitir un juicio sobre aquél.

Sería un enfoque de *evaluación externa* o de heteroevaluación.

Aquí vamos a centrarnos en la situación en la que el profesor se autoevalúa, emitiendo introspectivamente su valoración personal. Sería ésta una *evaluación interna*:

es el propio sujeto del proceso evaluado, el profesor, quien valora sus niveles de realización, adquisición o ejecución de ciertas tareas u objetivos

Existen reservas ante cada una de estas formas de evaluación pueden conllevar el subjetivismo propio de toda observación, por los intereses, actitudes, imagen del evaluado y opiniones personales del observador. Este sesgo del proceso que pretende medirse, puede dar lugar a distintos errores sistemáticos, como son error de generosidad, error de halo, error de proyección, error de tendencia central, error de severidad, etc.

Hay quienes rechazan la evaluación por evaluados ajenos a la clase, ya que su presencia podría alterar los datos de los eventos a registrar. Otros, no admiten la evaluación de los alumnos por considerar que éstos tienen ideas estereotipadas acerca de sus profesores, argumentando también falta de madurez y capacidad para realizar una valoración.

Ante estas objeciones hacia los observadores de la función docente, la mayor parte de los profesionales

prefieren aceptar la autoevaluación por ser ellos los protagonistas de su actuación. Se constata la falta de profundos estudios experimentales en esta línea, aunque pensamos que esta labor de evaluación interna de alguna forma se realiza en el ámbito personal, privado, en orden al replanteamiento de actuaciones posteriores, como puede comprobarse por la variedad de cuestionarios o escasas no experimentados, pero elaborados con dicha finalidad. La necesidad de contar con aportaciones experimentales científicamente probadas, se impone, abriendo nuevos cauces investigativos.

Para posibilitar una evaluación plurirreferenciada, sería conveniente la implementación de diversas técnicas y tratamientos estadísticos, y conseguiremos optimizar las observaciones si ampliamos el número de personas intermitentes par emitir una valoración. Es interesante considerar la percepción que el profesor tiene de sí mismo, del proceso didáctico que desarrollan, autoevaluando de esta forma su que hacer docente, y también la inclusión de la percepción que los alumnos tienen de su profesor nos sitúa en un marco de referencia más amplio. Pudiendo obtenerse con estas bases dos enfoques de percepciones distintas que a su vez intercalan entre sí. Ambos aspectos hacen referencia a la evaluación, es decir, al proceso de observación, análisis e interpretación de lo que acontece en el desarrollo de proceso de observación, análisis e interpretación de lo que acontece en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Profundizando más en torno a la autoevaluación en contraemos unas dimensiones que la configuran, uniéndose a este nivel individual de explicitar unos datos otros factores que inciden en su desarrollo. Tales condicionamientos proceden de la conformación del yo social, el autoconcepto que en la persona tiene de sí y el nivel de expectativas estimado.

La articulación de estos procesos sociales nos encamina a una mejor comprensión de la función autoevaluativa del profesor.

El yo social. Autoconcepto

La imagen que un sujeto tiene de sí mismo, su autoconcepto, constituye actualmente un tema de interés en el campo de la psicología social.

Al proceso de la formación del yo es obligado hacer referencia, por las derivaciones sustanciales que influirán en la autoevaluación.

Dos vertientes de ideas sustentan los orígenes y desarrollo del yo en la conformación del autoconcepto.

Una de ellas, se refiere a la idea del yo evolutivo. Los que sostienen esta orientación consideran que el desarrollo del yo supone un proceso de maduración, de manera similar al crecimiento biológico del cuerpo, y recibe de éste gran influencia. A partir de un conjunto medular de instintos heredados, de energía psíquica y de un consciente colectivo, y de las demás predisposiciones de personalidad que se poseen en el momento del nacimiento, el individuo crece con rasgos único, hábitos, actitudes y valores.

Todo ello configura sus características personales o personalidad del individuo.

Otra vertiente completamente distinta de estos mismos procesos es la denominada yo social. Los que suscriben esta postura ponen de relieve la importancia del contacto con los demás para el desarrollo de la personalidad. A quienes asumen esta orientación se les denomina ambientalistas. Extremistas de la postura sostienen que en el desarrollo y formación de la personalidad, no sólo son importantes los otros, sino indispensables para que exista el yo.

La idea central del autoconcepto es que éste es un producto social, por la incidencia que posee su desarrollo al relacionarse con las reacciones de otras personas y, en consecuencia, la tendencia a

reaccionar consigo mismo de acuerdo con estas reacciones. Este aspecto, producto de la interacción social, constituye un elemento importante para muchos de nuestros grandes teóricos e investigadores experimentales.

Esbozaremos a continuación algunas consideraciones sobre el interaccionismo y sobre las teorías que lo sustentan, par una mejor clarificación del yo social y del autoconcepto.

El autoconcepto hace referencia a los conocimientos y actitudes que cada uno tiene de y hacia nosotros mismos. Este conocimiento de sí mismo es un factor importante en la conducta del hombre, da idea de las propias posibilidades o de las limitaciones que uno pueda tener.

Otra cuestión relativa al autoconcepto es su complejidad. Aunque algunas investigaciones ponen de relieve su carácter unidimensional, atribuyéndole un solo rasgo o un asola característica, en el sentido de que el individuo tiene un autoconcepto principal que influye en su conducta. La tendencia mayoritaria coincide no en una concepción unitaria del autoconcepto, sino que este consiste en las representaciones simbólicas que una persona se forma de sus distintas características, físicas, biológicas, psicológicas, éticas y sociales.

La teoría interaccionista simbólica del yo fue formulada por Kinch (1963). Los postulados básicos de su teoría los expresa así:

- El autoconcepto del individuo se basa en su percepción de la manera como otros le responden.
- El autoconcepto del individuo actúa dirigiendo su conducta.
- La manera como percibe el individuo las respuestas de otro par aocn él refleja las respuestas reales de aquéllos.

Otro aspecto a subrayar es que profesores con un autoconcepto positivo ejercen una influencia también positiva en sus alumnos y viceversa, cuando el profesor tuene de sí mismo un aimagen de infravaloración. Tema que está siendo objetivo destacable en los programas de formación del profesorado: favorecer un autoconcepto positivo.

La investigación en la autoevaluación

Los primeros trabajos que traté el yo social intentaron comprobar la idea básica de que la autoevaluación depende de las opiniones ajenas. Estos estudios se centraron en varias cuestiones.

Una línea de la idea central expuesta se dirige a estudiar cuál es la naturaleza de la estructura evacuativa del yo que mantienen las personas.

Se pueden deducir las condiciones del yo social en los siguientes aspectos:

- existen pruebas potentes de la importancia de las opiniones ajenas sobre la autoevaluación del individuo.
- la influencia de los otros, está en función directa de la frecuencia de interacción con aquellos otros y en función inversa de la extención interactiva con ajenos.
- en la autoevaluación influyen aquellas personas a las que se puede denominar otro importante o influyente, ayudando en la formación del yo y favoreciendo tanto par a mantener determinada evaluación como par aproducir el cambio en el nivel de autoevaluación.
- en los efectos de las opiniones ajenas sobre él yo, existo dos condiciones de enfoque: el elevado nivel de

logro como para llegar a alcanzarlo.

–se considera al yo como una unidad cognoscitiva, es decir, como un conjunto de ideas autorreferentes que el individuo mantiene y de las que puede estar consciente.

–Él yo, aunque es sensible a cambios en las evaluaciones revividas de otros no es infinitamente flexible ni cambia constantemente; parece que surge una estructura semipermanente como resultado de las opiniones recibidas y en gran prte determina el efecto de las opiniones subsecuentes.

–el sujeto que recibe muchas evaluaciones positivas en una tarea determinada es más probable que desee participar futuramente en la misma que quien recibe evaluaciones bajas. Y otra consecuencia de la autoevaluación alta, es el mayor interés por evaluar positivamente las acciones de uno y mayor ánimo para clasificarse alto dentro del grupo.

Nivel de expectativas

Para abordar las expectativas que describen y caracterizan las

Conductas de las personas, considerarán algunos aspectos que se desprenden de las investigaciones sobre la teoría del rol, señalando tres definiciones operacionales común de la rola.

La primera, el rol prescrito, que se compone de la serie de expectativas que los ocupantes de posiciones complementarias o los individuos que observan la posición de una persona y reaccionan ante ella, esperan de la conducta de dicha persona.

La segunda, llamada rol subjetivo, consiste en aquellas expectativas específicas que el ocupante de una posición percibe como aplicables a su propia conducta en la interacción con los ocupantes de posiciones complementarias.

La tercer, es el rol desempeñado, que consiste en las conductas específicas manifestadas por el ocupante de una posición en su interacción con otros.

El estudio de Rosenthal y Jacobson (1968) (64), basado en el efecto Pigmalión, es una muestra representativa de la influencia de las actitudes que generan los estados de expectativa. Aunque esta investigación ha levantado interés y polémicas por los resultados eventuales, d los logros en los alumnos y por alguna imprecisión metodológica; siendo revisada por Brophy y Good (1970) (65) con más precisión y llegando a confirmar las hipótesis de Rosenthal y Jacobson.

3º.– EL EMPEÑO EN LO INAPLICABLE.

Para muchos alumnos el plan de estudios que ofrecen muchas escuelas es una distorsión de la realidad que conocen y ven en la tele y en la calle.

Se les exige que lean materias y se entreguen a procesos que están totalmente divorciados de sus preocupaciones, experiencias y estilos de vida.

En definitiva, parece ser que lo que suelen encontrar los alumnos en la escuela, es una prolongada estancia en un medio que se parece muy poco a la realidad que encuentran fuera de la escuela.

Podemos señalar varios aspectos en referencia a este problema.

En primer lugar, gran parte de lo que se enseña en el aula carece de relación con realidad que conoce el

alumno.

Segundo, es frecuente que en la clase se considere que la realidad del alumno como inmaterial.

Tercero, mucho de lo que el profesor subraya y considera importante es trivial.

Cuarto, a menudo resulta que lo que es pertinente para un sujeto no lo es para el alumno.

Quinto, los procesos de aprendizaje en los que se exige que participen los alumnos suelen ser inadecuados a las necesidades de éstos o a las capacidades de realización que se espera demuestren como adultos

DISTORSIONES DE LA REALIDAD.

Con frecuencia se pide a los alumnos que lean materias que retratan la vida como si pocas personas tuvieran problemas.

Por ejemplo, los libros de lectura de la escuela elemental presentan invariablemente a los niños una imagen según la cual los miembros de una familia siempre viven juntos, todo el mundo tiene alimentos, ropa, vivienda adecuada...

Los libros de lectura muestran el mundo como un cuento de hadas. Raramente incluyen estos libros relatos en los que aparezcan niños enfermos, con problemas, pobres infortunados etc...

NO VALORAR EL MUNDO DEL ALUMNO.

Algunas escuelas no solo retratan con inexactitud el mundo real sino que además se niegan a ofrecer oportunidades para que los alumnos interpreten las experiencias que tienen fuera del aula.

Rara es la escuela en la que los alumnos pueden dar cuenta de sus observaciones personales, expresar sus ideas etc...

Muchas escuelas niegan la realidad que los niños ven y conocen. Al hacer esto, las escuelas preparan a los jóvenes para ocupar una situación desventajosa: ajenos a todo y mal provistos para hacer frente a la amplia gama de problemas humanos.

A menudo se argumenta que no hay necesidad de llevar los grandes problemas a la escuela ya que el niño ya tendrá tiempo de aprender todo lo referente a los problemas a los que se enfrentan los alumnos.

Se niega la existencia o la importancia de los problemas para los estudiantes, y luego se les reprocha que no comprendan los hechos.

Si en verdad se cree que la educación debe ser diferente para cada alumno, si se quiere que el alumno aprenda de forma satisfactoria, la escuela debe enfrentarse al hecho de que una de sus principales responsabilidades es ayudar al alumno a comprender un poco el mundo en el que ahora se encuentra.

La escuela debe empezar donde el alumno está, para que él pueda ir más allá de sus capacidades de realización actuales.

TRIVIALIDAD.

Parece incongruente que una sociedad como la nuestra, que ha desarrollado una tecnología tan

avanzada, se enfrente con incidencias tan alarmantes como el alcoholismo, el abuso de drogas, el crimen, etc... Se hace difícil creer que el plan de estudios escolar típico ponga tan poco énfasis en los antecedentes y consecuencias de las actitudes, sentimientos y tendencias de comportamiento negativas y destructivas del hombre.

Demasiadas escuelas piden a los alumnos que se aprendan de memoria la fecha exacta en que un determinado acontecimiento.

Se le pide esto a un alumno que está buscando respuestas para las complejidades que existen en su mundo.

Si verdaderamente la escuela está ahí para enseñarle a comprender el mundo en el que vive, será necesario que se ocupe de sus preguntas.

Aunque estamos rodeados de problemas que deberían causarnos la mayor preocupación, su existencia e importancia queda casi siempre oculta cuando contemplamos el proceso de educación.

PROCESOS NO ADECUADOS.

También se da la falta de pertinencia en cuanto a proceso de aprendizaje y enseñanza. El tipo de enseñanza en que participan los alumnos requiere tan solo facultades memorísticas. Incluso cuando se emplean procesos de resolución de problemas, indagación o investigación, también ellos suelen tener que ver con lo trivial.

Resulta difícil creer que los profesores hagan utilizar a los alumnos los medios de exploración para seguir la pista de un hecho insignificante.

Cuando se obliga a los alumnos a buscar un dato sin importancia, lo más probable es que solamente aprendan cuánto ingenioso puede ser el profesor para idear experiencias sin sentido.

En resumen, las distorsiones de la realidad y el rechazo de la realidad que conoce el alumno no hacen sino perjudicar a éste. Cuando la vida dentro del aula no sabe relacionarse con la vida fuera de ella, se puede esperar apatía, aburrimiento, resentimiento, alienación, comportamiento disruptivo y violencia física por parte de los alumnos.

Hasta los alumnos que alcanzan el éxito académico no llegan a aprender en muchos aspectos que son constructivos para sí mismos y para la sociedad.

La misma institución que debería preparar a los jóvenes para que lleguen a ser ciudadanos conscientes y capaces de resolver problemas está apagando la

llama del pensamiento crítico y contribuyendo sustancialmente al desarrollo de la incompetencia social.

Aunque todos los alumnos hayan sido en cierto grado víctimas del empeño de las escuelas en que aprendan gran cantidad de datos de memoria, el daño ha sido más acusado para los socialmente menos favorecidos.

Una de las principales tareas de las escuelas y de los profesores es ofrecer materias y actividades en las que los alumnos puedan encontrar un significado personal y sean aplicables a sus vidas fuera del aula.

El profesor tiene que preguntarse de qué manera se puede hacer que la materia que enseña y las facilidades de que dispone se refieran a los importantes aspectos con que han de enfrentarse sus

alumnos.

4º.-CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR COMPETENTE.

El profesor competente se caracteriza por los siguientes factores :

- **Sabe situar a los alumnos en una relación abierta y confiada, merced a su capacidad para escuchar y aceptar.**
- **Es experto en el uso de diferentes procedimientos de diagnóstico, planificación, facilitación y evaluación, y tiene conciencia de sus limitaciones.**
- **Su actitud general hacia la determinación y ofrecimiento de condiciones de aprendizaje apropiadas, es siempre experimental.**
- **Sabe contemplar abiertamente sus propias creencias, sentimientos y comportamientos, y sabe encontrar la manera de hacerlos más constructivos para sí mismo y para los demás.**

SABE INTRODUCIR A LOS ALUMNOS EN UNA RELACIÓN ABIERTA Y CONFIADA, MERCED A SU CAPACIDAD DE ESCUCHAR Y ACEPTAR.

Escuchar: cuando el profesor escucha lo que le está diciendo un alumno, no solo oye las palabras de ese alumno, sino también sus sentimientos y significados.

La escucha sensible es una percepción y una correspondencia a la visión que tiene el alumno de la realidad.

Tal vez sea la escucha competente y empática la condición más básica y necesaria para facilitar el desarrollo de una relación abierta y confiada, y para ayudar a los alumnos a alcanzar niveles de comportamiento más constructivos.

Aceptar : para que entre el profesor y el alumno se desarrolle una relación de confianza, es necesario que haya una aceptación del alumno y de sus expresiones de sí mismo, así como una escucha exacta y sensible.

Los alumnos necesitan creer que cuando comunican sus auténticos sentimientos y convicciones, no se les va a criticar por ser ellos mismos.

Esta suposición tiene dos implicaciones muy importantes para los profesores; en primer lugar, no deben imponer sus valores de adultos a los alumnos, y en segundo lugar , al considerar el concepto de aceptación, se debe distinguir entre comprender el comportamiento de una persona y aprobarlo.

Comprender la forma actual de desenvolverse de un alumno, no es aprobarla.

Debemos apreciar la importancia de aceptar al alumno como persona y de distinguir entre comprender su comportamiento y aprobarlo.

ES EXPERTO EN EL USO DE DIFERENTES PRECEDIMIENTOS DE DIAGNÓSTICO, PLANIFICACIÓN, FACILITACIÓN Y EVALUACIÓN, Y TIENE CONCIENCIA DE SUS LIMITACIONES.

Hay cuatro áreas de procedimiento en las que es experto el profesor competente. En primer lugar, es experto en concebir y utilizar instrumentos para diagnosticar las predisposiciones del alumno para aprender. Conoce las limitaciones de instrumentos tales como los tests de rendimiento y los tests de inteligencia, y es competente en la observación, la entrevista y la preparación de tests previos y

cuestionarios de diagnóstico.

Su segunda área de competencia es la de planear y coordinar oportunidades de aprendizaje apropiadas. Conoce los recursos disponibles, sabe identificar puntos y problemas etc...

El profesor competente es también hábil en el empleo de los procesos y os procedimientos más apropiados para ayudar al alumno a alcanzar unos fines particulares.

Está preparado para estimular la investigación del alumno en torno a puntos y problemas, y para facilitarle la terminación de sus actividades y tareas.

Finalmente, el profesor competente es experto en la evaluación.

SU ACTITUD GENERAL HACIA LA BÚSQUEDA Y OFRECIMIENTO DE CONDICIONES DE APRENDIZAJE APROPIADAS ES SIEMPRE EXPERIMENTAL.

Si bien la tarea del profesor es ofrecer las condiciones de aprendizaje más apropiadas para que cada persona se proponga y alcance metas personal y socialmente constructivas, en muchos casos le es absolutamente imposible saber por adelantado los esquemas particulares que resultarán eficaces.

Esto sugiere que uno de los papeles del profesor competente es examinar activa y continuamente la aplicabilidad de sus decisiones y prácticas.

Contempla cada decisión como una hipótesis de que el ambiente, metas, materiales, procesos y procedimientos evaluativos que proporciona conducen al aprendizaje y desarrollo de cada alumno.

Si el profesor quiere ser eficaz en el ofrecimiento de condiciones de aprendizaje, realmente no le queda otra alternativa que la experimentación.

SABE CONTEMPLAR ABIERTAMENTE SUS PROPIAS CREENCIAS, SENTIMIENTOS Y COMPORTAMIENTO, Y SABE ENCONTRAR LA MANERA DE HACERLOS MÁS CONSTRUCTIVOS PARA SÍ MISMO Y PARA LOS DEMÁS.

El profesor toma decisiones y utiliza estrategias fundamentalmente sobre la base de sus percepciones del comportamiento de los alumnos y de su concepto del papel del profesor.

Para que un profesor proponga y ponga a prueba hipótesis sobre las condiciones de aprendizaje apropiadas, y para que facilite el desarrollo de comportamientos constructivos en sus alumnos, necesita tener una percepción muy exacta de sí mismo y de ellos.

Tal vez la noción más importante que puede tener un profesor respecto a sus alumnos es si son o no dignos de confianza y capaces de desarrollar lo mejor que haya en ellos.

El profesor que estime que no poseen esas características, adoptará estrategias que impidan al alumno entregarse al aprendizaje autodirigido.

A medida que el niño aprende y se desarrolla, cada vez va necesitando menos supervisión de su comportamiento. Adquiere de modo progresivo capacidad para entregarse a un aprendizaje autodirigido que no es pernicioso para él ni para los demás.

Para adquirir percepciones exactas sobre un alumno tenemos que saber de él algo más que los simples movimientos físicos que exhibe en un ambiente controlado. Necesitamos información sobre sus

percepciones, sus sentimientos hacia sus compañeros de clase, sus profesores, la materia de estudio y hacia sí mismo.

Existe mayor probabilidad de adquirir percepciones exactas de un alumno cuando se discuten las observaciones sobre su comportamiento con otros observadores y con el propio alumno.

Los profesores tienen que utilizar sistemas de investigación y discusión para identificar las predisposiciones de un alumno para el aprendizaje adecuado, para establecer metas ventajosas y para facilitar la consecución de esas metas por parte del alumno.

EL COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR

A través de la educación, se pretende crear ciudadanos libres para responder a sus propias emociones, aceptar la orientación de su propio pensamiento y proseguir sus propios fines.

Ante ello, el comportamiento del docente se muestra como determinante y decisivo para el futuro de sus alumnos, por lo que se ha de tener en cuenta una serie de aspectos.

La naturaleza real del aprendizaje, procede de las propias elecciones, preferencias y modalidades personales, por lo que es imprescindible la creación de una atmósfera de realización del propio "yo", basada en la libertad, confianza y respeto, animando al alumno a desarrollar sus propias ideas, a autoexplorarse, autoeducarse, para que pueda crear su propio proyecto y a su vez nuevos pensamientos. Y no contribuir a la creación de una atmósfera de presión, pues no se es uno mismo. El profesor es el responsable de ofrecer tal oportunidad, tanto para él como para sus alumnos.

Por ello, debe mostrar respeto a los descubrimientos personales de cada sujeto, así como aceptación y empatía hacia las expresiones sobre las mismas.

Por otra parte, el profesor no debe funcionar de forma preestablecida sino con espontaneidad, mediante la aceptación, intuición y la percepción del "yo" de cada alumno. Sólo de esta manera, se contribuye al desarrollo de la libertad individual, pues el proceso de crecimiento se paraliza cuando se dan respuestas preestablecidas, ya que no hay exploración.

El aprendizaje se manifiesta como desarrollo humano. En el ámbito escolar, supone desarrollo tanto para el alumno como para el propio docente. Por ello, el profesor debe tener fe en la potencialidad del alumno. Pues de lo contrario sería dudar del valor propio de la persona.

La aceptación del que aprende, contribuye al proceso de crecimiento personal. Es decir, lo más importante es que el alumno se sienta amado como persona, valorado tanto en su ser desnudo como en lo que pueda llegar a ser.

Por tanto, el alumno debe manifestarse tal cual es, que se exprese en función de sus deseos y preferencias; en ocasiones sólo, en otras conjuntamente. A menudo ello puede resultar caótico. Es un proceso que lleva su tiempo, y que se ha de abordar con inteligencia y fe.

En cuanto al niño conflictivo, el profesor ha de tener plena fe en él, abrirle nuevas rutas de relaciones enriquecedoras con la vida, es decir, que se sienta amado. Pues no hay que olvidar que tratamos de contribuir positivamente, en el desarrollo personal de cada sujeto.

Por ello, es importante que el profesor sepa escuchar y comprender, que exprese su punto de vista desde su propia auto-experiencia, y no mediante la imposición.

El profesor, debe iniciar una discusión centrada en un problema que puede afectar a una gran parte de ellos, insinuando que la expresión de los sentimientos puede resultar valiosa. A continuación, el profesor debe contribuir a entablar un diálogo, y finalmente pasa a ser oyente de las inquietudes de sus alumnos.

De esta manera, los alumnos descubren sus errores, confusiones etc., y reflexionan al respecto. El aprendizaje real implica inevitablemente una lucha con uno mismo y con la vida. En definitiva, el aprendizaje real se trata de autoeducación.

Por otra parte, el profesor es un ser vivo con autoconsistencia y estructuración, pero también plenamente creciente y en transformación. Como todo ser humano, mediante la libertad siente la pulsión hacia el crecimiento y desarrollo.

Al igual que el alumno, también necesita ser él mismo. Por ello ha de expresar a los alumnos, sus experiencias con implicación personal, y no mediante motivación extrínseca.

Así mismo, otro aspecto de considerable importancia para el desarrollo personal del profesor, es comentar los problemas con el resto del profesorado. De esta manera, se exponen distintas perspectivas sobre un mismo problema, por lo que al profesor le supone gran ayuda a la hora de entender mejor la situación o al niño.

Trabajar en equipo supone comprender más plenamente, la naturaleza detallada de sus propios sentimientos, no como abstracciones o reflexiones, sino como aspectos de sus propias experiencias personales.

Por tanto, podemos decir que todos los seres humanos, nos encontramos en proceso de desarrollo a lo largo de todo nuestro ciclo vital. En el acto concreto de educar, tanto el docente como el alumno se comunican entre sí, contribuyendo recíprocamente al desarrollo humano de ambos.

Por ello, " en la medida en que la persona permanezca en contacto consigo misma, viviendo de acuerdo con su propia conciencia y preferencia, continuará siendo lo que es, desarrollándose a lo largo de las líneas de sus virtualidades, permaneciendo fiel a su proyecto biológico.

Si pierde el contacto con sus posibilidades personales, se alejará del logro de su propia potencialidad; su mundo se irá estrechando y restringiendo, dando lugar a su anulación como persona y a su disminución como humano ".

5º.- FACTORES QUE PUEDEN INFLUIR EN EL MALESTAR DOCENTE

LUGAR DE CONTROL

Con el término *lugar de control* se alude a la causalidad percibida de los resultados de la conducta. En un extremo (interno) el individuo se concibe a sí mismo como responsable de su propia conducta. En el otro extremo (externo), el individuo ve como responsables de una conducta a otros o a la suerte o a las circunstancias que escapan a su control. La persona interna se censura por sus fracasos y acepta los elogios como merecidos por sus triunfos. La persona externa no se censurará por sus errores ni considerará que sus éxitos están causados por sus propios esfuerzos.

– El concepto de Lugar de Control

La teoría del aprendizaje social de Rotter, de la que procede este concepto, indica que una persona penetra en una situación con unas expectativas en relación con los resultados probables de sus posibles conductas. Se supone que tales expectativas se basan en las experiencias anteriores de la persona.

Según Rotter, la probabilidad de una conducta variará justamente con la expectativa de esa persona con relación al resultado de la misma. La frecuencia de una determinada conducta aumentará si las experiencias pasadas y actuales indican que con ella se obtendrá un resultado gratificante; y la frecuencia disminuirá si no es gratificante el resultado anticipado.

– Interno y externo

Rotter calificó a la tendencia a atribuir responsabilidades por los resultados a uno mismo como expectativa generalizada, de lugar interno de control, y a la tendencia a atribuir responsabilidades por los resultados a la suerte, el destino, el azar o las influencias de otros como expectativa generalizada, de lugar externo de control. A sujetos que revelan la primera tendencia se les califica a menudo de internos, mientras que quienes revelan la segunda tendencia son calificados como externos.

Los internos rinden más conforme a unas instrucciones de destreza y con instrucciones fortuitas mientras que los externos rinden más bajo presuntas condiciones de suerte.

– Adaptación psicológica y Lugar de Control

Varios estudios han explorado la relación entre adaptación psicológica y lugar de control. Shybut afirmó que los sujetos psicóticos poseen resultados de exterioridad más altos que los sujetos neuróticos y los normales. Feather señaló que unos sujetos externos de uno y otro sexo obtenían resultados significativamente más elevados que sujetos internos en una medida de ansiedad débilmente.

– Noción del tiempo

Platt Y Eisenman hallaron que los internos poseen una perspectiva de futuro más prolongada que los externos., los internos poseen una visión amplia del tiempo mientras que la de los externos es restringida. La noción del tiempo como marco de acontecimientos pasados, presentes y futuros es de importancia vital para el logro. No es probable que aquellas personas que sólo consideran el tiempo presente destaquen por sus logros. Este hallazgo sugiere que los externos pueden estar menos orientados hacia el logro que los internos.

Los externos, en contraste con los internos, han resultado revelarse más ansiosos, agresivos, dogmáticos, menos confiados, más suspicaces respecto de otros, menos seguros y menos perspicaces.

– Motivación de Logro

D. C. McClelland -. El motivo de logro constituye un esquema de planificación, de acciones y de sentimientos relacionados con el deseo de conseguir cierto nivel interiorizado de mérito, en contraste, por ejemplo, con el poder o la amistad. La motivación de logro no es necesariamente que la búsqueda de realizaciones observables, como la obtención de una posición social reconocida o un buen sueldo. Aunque implica la planificación y la pugna por destacar, lo importante es la actitud respecto del logro más que las realizaciones en sí mismas. La motivación de logro puede así abarcar una amplia variedad de actividades y expresarse en puestos de trabajo tan distintos entre sí como los de un conductor de camiones, un contable o un deshollinador.

Al revisar los argumentos tradicionales que trataban de justificar la aparición y la caída de civilizaciones y de esquemas de desarrollo económico, McClelland consideró que no se había tomado suficientemente en cuenta un factor psicológico; el nivel motivacional social general de la población de un país. McClelland sugirió que las diferencias en los niveles de motivación de logro eran ampliamente responsables de estos esquemas de desarrollo y declive económico y, en una serie de estudios singulares, acometió la demostración de este aserto.

– Correlaciones de la personalidad

Los individuos de alta motivación de logro se interesan por su relevancia en sí misma más que por las gratificaciones que este hecho aporte. Quienes experimentan una elevada necesidad de logro no se esfuerzan más en una tarea simplemente por la razón de que se ofrezca dinero como premio. Evalúan los papeles sobre la base de las oportunidades de destacar más que por las de prestigio. Prefieren las situaciones en las que puedan asumir una responsabilidad personal por los resultados de sus esfuerzos. Les agrada hacer juicios independientes basados en sus evaluaciones y experiencias propias en vez de basarse en las opiniones de otras personas.

Las personas orientadas hacia el logro se fijan sus objetivos cuidadosamente después de considerar las probabilidades de éxito de diversas alternativas. Sus objetivos tienden a suponer riesgos moderados para que sus esfuerzos no se vean condenados al fracaso ni posean una garantía de éxito.

Los individuos muy motivados para el logro se interesan más por el futuro de medio a largo plazo. Poseen una perspectiva más prolongada de futuro, revelan una mayor anticipación del futuro y prefieren premios más amplios en el futuro a premios más reducidos en el presente.

– Orígenes de la Motivación de Logro

Indudablemente, el desarrollo de la necesidad de logro se ve influido por cierto número de factores. Entre éstos parecen figurar los valores culturales, los sistemas de papeles sociales, los procesos educacionales, las interacciones entre iguales y las prácticas de la educación de niños. De éstos, los que más se conocen hasta la fecha corresponden al efecto de la educación infantil y al de los valores culturales.

– Métodos para aumentar la motivación

El adiestramiento en motivación de logro estimula los compromisos con valores sociales básicos, tales como la independencia, la captación de la responsabilidad personal de las consecuencias de las propias acciones y el intento de dominar activamente el entorno según normas de mérito.

Estos objetivos pueden ser llevados a cabo de diversas maneras. La tarea crítica estriba en conceptualizar y denominar los pensamientos de motivación de logro. Se enseña el estilo expresivo a través de simulaciones de juegos en las que las acciones son adaptativas y apreciables. Los participantes pueden practicar y ver los resultados de la actuación conforme al estilo expresivo requerido en situaciones en donde las consecuencias de vida real quedan suficientemente aliviadas para permitir un aprendizaje experimental sin que supongan una amenaza al que aprende. Las discusiones en grupo ayudan a aclarar cómo y por qué estas acciones son el resultado natural del esquema del pensamiento de logro.

Estas técnicas, que tienen mucho en común con los llamados cursos de educación psicológica consisten normalmente en cuatro tipos característicos de procedimientos:

- 1-. Se estimula a los sujetos a fantasear acerca del hacer cosas excepcionalmente bien y se les enseña cómo distinguir entre imágenes del logro e imágenes de la tarea.
- 2-. En segundo lugar se estimulan a través de una variedad de juegos la acción no verbal, la meditación y la exageración de movimientos corporales espontáneos.
- 3-. En tercer lugar se exploran las respuestas emocionales individuales ante el mundo exterior.

4-.En cuarto lugar, se subraya la importancia de vivir plena e intensamente aquí y ahora.

ANSIEDAD

En su más amplio sentido cabe relacionar a la ansiedad con una variedad de estados fisiológicos y emocionales.

Es obvio que hay una variedad de fuentes de ansiedad y que son muchas las formas en que puede manifestarse esta. La ansiedad puede tener como resultado ciertos síntomas fisiológicos semejantes a los generados por la emoción del miedo. Puede determinar una reducción del rendimiento en una tarea intelectual especialmente compleja o puede facilitar el rendimiento en una tarea más simple. Puede tener como consecuencia una conducta irracionalmente elegida o la abstención de las actividades que producen ansiedad.

– Miedo y Ansiedad

Sullivan aclaró la distinción entre miedo y ansiedad. Para él, la ansiedad constituye un reflejo de una tensión interna mientras que el miedo es un mecanismo para abordar peligros externos y presumiblemente más realistas.

A nivel superficial, es fácil establecer la distinción entre miedo y ansiedad, pero en la práctica es posible que se produzca alguna confusión.

No sólo hay un grado de incertidumbre respecto de la fuente de la ansiedad; también son difíciles de determinar los efectos de la ansiedad en la conducta del individuo.

– Ansiedad como estado y como rasgo

El término ansiedad de estado alude a unos sentimientos de aprensión y a una actividad exacerbada del sistema nervioso autónomo que varían en intensidad y fluctúan a lo largo del tiempo.

El término de ansiedad de rasgo alude a unas diferencias individuales en la tendencia a la ansiedad. Es decir, algunos individuos responden con niveles diferentes de ansiedad ante situaciones percibidas como amenazadoras.

Una persona con elevada ansiedad de rasgo tenderá a mostrarse muy ansiosa en la mayoría de las situaciones y una persona puede tenerla baja incluso en situaciones relativamente amenazasteis.

– Ansiedad facilitadora y debilitadora

Si la ansiedad es considerada como un aspecto de nivel de activación, entonces un nivel mínimo de activación o ansiedad contribuirá ciertamente a estimular el rendimiento

La ansiedad como un tipo de fuerza activadora en la que la intensidad más que la clase será el determinante primario de los efectos.

ACTITUDES

La actitud corresponde a ciertas regularidades de los sentimientos, pensamientos y predisposiciones de un individuo a actuar hacia algún aspecto del entorno.

Es importante que las actitudes no son directamente observables, sino que se deducen de la conducta.

Una actitud constituye una invención del observador. Estas invenciones conceptuales son corrientes en las ciencias de la conducta y reciben el nombre de constructos hipotéticos. En razón de este hecho, el concepto de actitud puede ser y ha sido puesto en tela de juicio sobre la base de que supone una complicación innecesaria de materias que se puede abordar simplemente considerando en sí mismas las conductas en las que se deducen estas actitudes. En general, es útil inferir actitudes porque estas inferencias nos ayudan a comprender consistencias e inconsistencias de la conducta. EN educación, contribuyen especialmente en el terreno motivacional porque proporcionan explicaciones de porque algunos profesores evitan, mientras otros abordan, unas tareas educacionales.

A continuación nosotras nos vamos a centrar en dos casos concretos dentro de todos los factores que pueden conducir al malestar docente. Y vamos a intentar explicarlos con detenimiento:

6º.-LAS SITUACIONES DE ANSIEDAD Y LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO: LA REALIDAD ESPAÑOLA.

LAS SITUACIONES DE ANSIEDAD. ANSIEDAD NORMAL Y PATOLÓGICA

Diferentes investigaciones han coincidido en revelar algunos datos alarmantes sobre las repercusiones del ejercicio profesional de la enseñanza en la personalidad de los educadores.

Entre los datos que podrían citarse, baste ahora con recordarlos resultados de los trabajos de Amiel (1972 y 1973), en los que se llega a la conclusión de que la frecuencia de los casos psiquiátricos es claramente más elevada en los maestros analizados que en los sujetos de los grupos testigos.

Por otra parte, los datos estadísticos del ministerio francés de Educación señalan que el número de permisos de larga duración concedidos por enfermedad mental crece cada año aun ritmo mayor que el de los efectivos totales del personal docente.

Ante la aparición de este tipo de datos, diversas investigaciones han intentado estudiar las causas principales que los producen.

Las condiciones en que se ejerce la docencia dependen, entre otros factores, de las peculiaridades organizativas de os distintos sistemas escolares y del contexto social, económico y político que rodea las relaciones docentes. Por tanto, no debe extrañarnos la existencia de fuentes de tensión distintas, con un grado de importancia variable, al contrastar estudios realizados en diferentes países.

Con respecto a España, en el trabajo presentado al anterior Coloquio de Jerusalén bajo el título: *Revision critique del études sur la personnalité des enseignants*, concluía mi comunicación intentando identificar las principales fuentes de tensión que parecen más importantes en las condiciones en que, actualmente, se ejerce la docencia.

Ahora bien, esas posibilidades fuentes de tensión son integradas y superadas día a día por un numeroso grupo de profesores, que hace frente a las difíciles condiciones en que, en muchas ocasiones, se ejerce la docencia sin llegar a situaciones de ansiedad, o manteniendo sus niveles de ansiedad en unos límites normales en los que se responde a circunstancias objetivamente difíciles o insatisfactorias con una conducta integrada.

Sin embargo, en otros casos, las fuentes de tensión descritas producen situaciones de ansiedad de carácter patológico en las que dificultades objetivas, normalmente existentes en la práctica docente, son percibidas subjetivamente como una amenaza personal, interpretándolas desproporcionadamente como peligrosas para el sujeto y dotándolas de un especial significado traumático.

Cuando estas situaciones de ansiedad patológica se acumulan aparecen cuadros neuróticos caracterizados por la incapacidad del sujeto para adaptarse a las exigencias del medio. Como resultado de esta situación de desbordamiento surgen sentimientos de insatisfacción, desconcierto e intranquilidad que dominan las relaciones del profesor con el medio en el que ejerce la docencia.

Ahora bien, cualquier estrategia de ayuda adoptada para prevenir estas situaciones de ansiedad patológica, debe considerar dos casos diferentes:

- el de aquellos sujetos que *ya llegan* al ejercicio profesional de la docencia con problemas de personalidad:
- el de aquellos profesores que acaban presentando los cuadros neuróticos descritos, por enfrentarse a la práctica docente sin la *preparación necesaria* para aceptar y superar las fuentes de tensión objetivas que existen en las relaciones de enseñanza.

Sin embargo, una precisión se impone, antes de continuar, para interpretar correctamente este segundo caso. Nos referimos al hecho de que la falta de preparación para enfrentar con éxito las dificultades objetivas de la práctica de la enseñanza *no* desemboca necesariamente en las situaciones de ansiedad patológica que se han descrito. Incluso, hablando en términos estadísticos, nos atreveríamos decir que no es la reacción más frecuente. En este punto hay que considerar las reacciones de rutinización e inhibición, el dimisionismo ante las dificultades de la enseñanza, aun manteniéndose en la práctica del ejercicio profesional, aparentemente sin problemas.

En efecto, el denominador común de las fuentes de tensión identificadas es la existencia de una *implicación personal* insoslayable en el ejercicio profesional de la educación. Como señalaba García Morente: El educador se enfrenta en la relación educativa con un sujeto, que, como tal, es capaz de plantearle interrogantes que, muchas veces, le ponen a él mismo en cuestión.

Por ello, ante la dificultad para mantener esta implicación personal, el profesor que no se considera preparado para actuar con éxito el ponerse continuamente en cuestión a sí mismo y sus conocimientos, elabora, más o menos conscientemente, un mecanismo de dimensión real, que le permite mantenerse sin demasiados conflictos en la práctica de la enseñanza: si puede ser un problema tratar con sujetos, se les convierte en objetos, Si sus interrogantes pueden ponerles en cuestión, se les condena al silencio. Si el saber y los conocimientos son cambiantes o discutibles se instauro la autoridad externa del libro de texto o de los programas oficiales, como una verdad incuestionable.

Muchos de los esquemas autoritarios existentes en la escuela, no son más que una forma de autodefensa para encubrir la inseguridad generada por la conciencia de una pobre preparación para la práctica de la enseñanza que se está desempeñando.

Con estos mecanismos, de un mis golpe, se renuncia a ejercer con éxito, una labor educativa de calidad, pero al mismo tiempo, los esquemas de inhibición y rutinización descritos cortan de raíz la mayor parte de las dificultades y problemas.

Estas reacciones de defensa se utilizan como un medio para mantener la higiene mental. Nos referimos, naturalmente, a aquellos casos en que la reacción de inhibición es inconsciente, a veces con un remanente de culpabilidad, que aflora periódicamente, por haber abandonado los ideales iniciales.

En el polo opuesto a estas reacciones de rutinización hay que considerar el caso de aquellos profesores que, pese a no poseer la preparación necesaria para enfrentarse con éxito a las dificultades de la enseñanza, o bien, enfocando estas dificultades de forma inapropiada, desean mantenerse personalmente implicados en su tarea diaria.

El resultado es un constante sentimiento de estar siempre desbordado por una situación a la que se desea hacer frente y ante la que el profesor no puede obtener resultados positivos; bien por falta de preparación para dominar una situación concreta de enseñanza, o bien por una acumulación tal de responsabilidades y problemas que hace imposible el éxito. Como hace notar García Yagüe, el profesor comienza así a acumular miedo al ridículo, un sentimiento de desvaloración de su propio trabajo del que no llega a estar satisfecho pese a que mantiene un importante esfuerzo para hacerlo lo mejor posible.

En este contexto el autor ha interpretado los datos coincidentes de varias investigaciones que señalan a los profesores con mejores actitudes hacia la enseñanza como más afectados por los desajustes psicológicos la inestabilidad emocional. Se refiere a los trabajos, ya clásicos de Ryans, Cooper y Lewis y los de Cook y Medley.

En definitiva, resumiendo lo expuesto, el autor ha distinguido entre aquellos profesores que desarrollan mecanismos de inhibición como reacciones de defensa inconscientes, sintiéndose culpables de sus dimisionismo, y los profesores que no desean dimitir, pero que, al no estar suficientemente preparados para hacer frente a la práctica docente, acaban totalmente desbordados desembocando en cuadros neuróticos por la acumulación de situaciones ansiógenas.

Se han estudiado las situaciones ansiógenas desde tres perspectivas: la metodología y los instrumentos para estudiarlas; lo que sabemos y lo que desconocemos de ellas; y, en tercer lugar, por qué aparecen y cómo funcionan.

En el caso de los profesores que ya accedieron a la docencia con trastornos psíquicos, nos encontramos con un indicador evidente de que algo falla en los planteamientos de la formación inicial del profesorado.

El hecho de que numerosos profesores se vean afectados por cuadros de ansiedad tras unos años de ejercicio profesional, supone la unión de carencias y errores de planteamiento en la formación inicial junto a las existentes en la formación permanente.

Desde una perspectiva general, podría decirse de ambos niveles de formación que adolecen de falta de preocupación por el profesorado como persona, estando centrados, casi exclusivamente, en aspectos científicos-teóricos, organizativos y de renovación o puesta al día *del saber, de los conocimientos* del profesorado.

De una forma más concreta procederemos a analizar la situación actual de la formación inicial y permanente del profesorado en España, intentando ofrecer un programa práctico que permita a los profesores en ejercicio enfrentar con éxito y superar las fuentes de tensión generadoras de ansiedad.

LAS SITUACIONES DE ANSIEDAD Y LA FORMACIÓN INICIAL

La formación inicial se realiza en España por dos vías distintas que, hasta hace muy poco tiempo, se mantenían estrictamente separadas y que, aún hoy, apenas tienen contacto entre sí.

Por una parte las Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B. y, por otra, la suma de las Facultades y Escuelas Universitarias más el Certificado de Aptitud Pedagógica impartido por los Institutos de Ciencias de la Educación.

Independientemente de sus deficiencias estructurales o funcionales, y sin caer en el riesgo de una crítica radical de estas instituciones, que nos lleve a proponer la creación de otras que acaben reproduciendo los mismos errores, vamos a centrarnos en el estudio de tres rasgos que caracterizan su trabajo y que

podrían modificarse en beneficio del equilibrio personal del conjunto de los enseñantes, y, `por tanto, a favor de la calidad de la enseñanza.

La selección inicial del profesorado

La XVI Conferencia de la UNESCO, ya en 1953, recomendaba la práctica de exámenes y entrevistas psicológicas para seleccionar a los futuros enseñantes. El informe WALL: *Educación y salud mental*, confeccionado igualmente para la UNESCO, volvía a insistir en la necesidad de evitar que la educación de los niños sea confiada a personas desequilibradas instituyendo algún tipo de examen psicológico.

Las investigaciones de Ida Berger y las de Amiel-Lebigre ya nos daban cuenta de la existencia de motivaciones negativas en la elección de la profesión docente; hasta el punto de que el 60% de los maestros y el 45% de las maestras habían elegido la enseñanza como un mal menos, frecuentemente tras haber fracasado en otro tipo de estudios. Amiel -Lebigre nos adelanta el dato de que el 60% de un grupo de 75 personas con trastornos neuróticos, que han recurrido a la consulta de su centro psiquiátrico, sitúan el inicio de sus dificultades psicológicas en una etapa anterior a su dedicación la profesión docente. Incluso, el 95 % de ellas ya habían acudido en aquella época al médico a causa de estos problemas.

La concepción de la profesión docente en un sentido mesiánico es antigua. La idea de una redención de los problemas personas mediante la dedicación a una profesión de ayuda a los niños, junto con la idea de entrar en un ambiente que el que el propio autoconcepto se verá realzado, puesto que se esté en relación con personas más débiles, atrae de hecho a un grupo nada despreciable de sujetos frágiles cuya inmadurez afectiva y personal les hace muy vulnerables ante las dificultades profesionales que comporta la relación educativa.

En un trabajo que ya se hecho clásico, Spranger afirmaba que la de educador era una profesión que exigía una considerable madurez ya que nadie puede aspirar a formar a otros, si no ha sido antes un formados capar y diligente de sí mismo.

Ni en la vía de las Escuelas de Formación de Profesorado, ni en la de las Escuelas y Facultades Universitarias-I.C.E.S. existe en España una selección psicológica, basada en el estudio de criterios de personalidad, que evite el ingreso en la profesión docente de personas descompensadas y problemáticas que acabarán reflejando estas dificultades en su trabajo y en sus relaciones con los niños.

Consideramos que en este apartado debe situarse uno de los puntos básicos de cualquier estrategia tendente a mejorar la salud mental del conjunto de los enseñantes.

Capacidad relacional frente a acumulación de conocimientos

Otra de las características evidentes del sistema español de formación inicial, en sus dos vías, es la preocupación casi exclusiva por la acumulación de contenidos, sin atender a la formación necesaria para comunicar esos contenidos en las condiciones concretas en que se desarrolla la práctica docente. En este sentido hable el informe de Peretti de la necesidad de capacidades relacionales.

En efecto, los trabajos desarrollados por De Landsheere y Byer, Flanders, Srubbs y Delamont y Hargreaves, entre otros, vienen a coincidir en la idea de que el éxito del profesor se juega fundamentalmente en su capacidad para las relaciones interpersonales con sus alumnos, en su capacidad de interacción; hasta el punto de que profesores sólidamente preparados en el ámbito de los contenidos, fracasaban en la práctica docente por su falta de preparación en estas capacidades relacionales

En este punto encontramos un gran vacío en el estado actual de la formación inicial de los profesores. Faltos de una preparación adecuada, la mayor parte de los debutantes llega a la práctica de la enseñanza con lo que se llamaría *modelos negativos*; es decir, tienen claro el tipo de profesor que *no* quieren ser y el tipo de relaciones de enseñanza que *no* quieren reproducir. Sin embargo, carecen, por lo general, de otros *modelos positivos*; no tienen una idea clara del tipo de profesor que quieren ser o del tipo de relaciones que quieren instaurar, más allá de la figura y la actuación de un antiguo profesor recordado como ideal, cuya actuación práctica tampoco se ha profundizado demasiado.

La imagen del profesor como distribuidor del saber, capaz de imponerse incuestionablemente a su auditor por la sola fuerza de ese saber que posee, se hace cada día más insostenible.

Los profesores debutantes reconocen el fracaso de esta concepción, pero nadie les ha preparado para asumir el papel de facilitadores del aprendizaje: profesores capaces de enseñar a sus alumnos a aprender por sí mismo, a acceder a un saber muy poco estático y que se modifica vertiginosamente como fruto del avance científico.

La formación inicial del profesorado debe incorporar, con el suficiente peso, las materias de estudio y las actividades prácticas que puedan permitir al futuro profesor enfrentarse con éxito a lo que, realmente, va a dedicarse en la práctica docente: lo cual está mucho más cerca de la vía de las relaciones humanas que de la actividad de un conferenciante. Sin embargo, todo nuestro sistema de formación y consecuentemente, nuestros sistemas de oposición para el acceso a los cuerpos docentes, se ocupan casi exclusivamente de fomentar esa imagen del conferenciante, siempre mediocre, porque tiene que conferenciar de demasiadas cosas.

El informe de Gimeno y Fernández Pérez, no deja lugar a dudas sobre el enfoque inoperante y restringido con el que funcionan las prácticas docentes en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

Según dicho informe, el 43% de los futuros profesores declaraban que estas prácticas no eran más que una formalidad. Sólo 18% recibió alguna orientación previa sobre lo que podían aprender en ellas. Además el 93% del poco tiempo dedicado a las prácticas, se centró en tres actividades: preparar exposiciones, exponer contenidos y evaluar.

Estos datos nos explican, en buena medida, la causa de algunas de las fuentes de tensión que desarrollan situaciones de ansiedad en los profesores. Por una parte pretenden adoptar un papel insostenible: el de conferenciante omnisciente. Y, por otra, los actuales enfoques de la formación inicial no les preparan adecuadamente para ejercer la práctica docente.

El profesor debutante inicia así, desde el primer día, el esfuerzo por construir sus propios esquemas de actuación práctica siguiendo el método del *ensayo-error*; un método realmente darwiniano, al que sólo sobreviven los mejores y con el que se paga un caro tributo a los esquemas de inhibición de los que hablamos antes y a la enfermedad mental.

El abandono de los modelos normativos

El abandono de los modelos normativos es el tercer rasgo que vamos a analizar sobre los enfoques de la formación inicial que pueden aliviar la acumulación de tensiones en los profesores.

Los modelos normativos son aquellos enfoques de la formación del profesorado centrados en unas hipotéticas características que definirían al profesor ideal. La imagen del profesor ideal definida por esas características es utilizada posteriormente como paradigma para la selección y formación profesional.

Esos modelos normativos que ya comenzaron a ponerse en cuestión a mediados de los años 50. En las investigaciones de Vernon y Fulkerson, aún continúan utilizándose en los enfoques de la formación del profesorado en muchas de nuestras escuelas Universitarias.

Como resultado de estos enfoques normativos, muchos profesores se inician en la práctica docente pretendiendo guiar su conducta según el modelo del estereotipo de profesor ideal, por otra parte inalcanzable. Como señala Lapauw (1971), los profesores que intentan imitar estos estereotipos, olvidados desde el principio del ser yo mismo, pasan rápidamente de la idealización inicial a la decepción, debido a la angustia que se deriva de la constante comparación de las propias cualidades personales con las del estereotipo ideal. La adopción de posturas fingidas, intentando responder a estos estereotipos se constituye, a medio plazo, cuando el profesor ya no puede seguir fingiendo, en una fuente de ansiedad que llega a plantear serios problemas de identidad.

Tras las investigaciones iniciadas por Bellack y Flanders, y desarrolladas a lo largo de la última década, la formación y el perfeccionamiento del profesorado abandona los modelos normativos, particularizando sus enfoques en la identificación y descripción de *modos de comportamiento o destrezas* utilizadas en la interacción educativa, junto con el estudio de las funciones que cumple dicho modo de comportamiento y de las situaciones en las que puede aplicarse con o sin sentido.

Esta particularización de la formación del profesorado permite la discusión de aspectos concretos de la actuación de un profesor en una situación dada; lo cual no prejuzga sus posibilidades de éxito en otras situaciones.

Estos enfoques particularizados son menos ansiógenos que los enfoques globales, en los que se utiliza una descripción del profesor ideal, para explicar el fracaso de quienes no responden a un estereotipo con el que es preciso compararse continuamente.

Sin embargo, pese a que estos planteamientos van abriéndose camino, no acaban de hacerse realidad en los enfoques prácticos de la formación inicial del profesorado.

LAS SITUACIONES DE ANSIEDAD Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

El sistema de formación permanente del profesorado se monta a principios de los años 70 con la creación de la red de Institutos de Ciencias de la Educación en las distintas Universidades españolas.

Lo hecho en esta década inicial, si bien puede considerarse insuficiente por lo más críticos, supone un enorme adelanto y la puesta en marcha de múltiples iniciativas que han hecho posible que en España se pueda hablar de una formación permanente del profesorado.

La dotación de unas plantillas de personal técnico, que acabe con los azares del personal en comisión de servicio contribuiría a dar una mayor continuidad y coherencia a su labor.

Analizando ésta, cabría hacer una sugerencia con respecto a sus enfoques, apuntando la idea de que además de proporcionar una recicle en el dominio de las técnicas de grupo, en la metodología didáctica y en la autoidentificación del propio estilo docente mediante cursos concretos, podrían ofrecer a los docentes un *lugar de encuentro* en el que poner en común los problemas surgidos en la práctica de la enseñanza.

Los llamados *grupos de contacto* o *grupos de autoaprendizaje*, han sido propuestos por varios investigadores en el tema como una de las formas más eficaces de plantear la formación continua del profesorado, superando las dificultades y fuentes de tensión existentes en la práctica de la enseñanza.

El éxito de estos grupos se basa en la posibilidad que ofrecen de potenciar la comunicación entre sus miembros, permitiéndoles expresar sus dificultades en la práctica educativa y contrastar sus experiencias, evitando el aislamiento y la ocultación de los problemas reales, como ocurre frecuentemente. El compartir experiencias permite una ayuda mutua entre compañeros de trabajo, entre personas que se enfrentan a las mismas situaciones, favoreciendo un análisis más claro de las tensiones existentes entre las propias concepciones del profesor y las expectativas de la sociedad, de los alumnos y los padres. Se abra así una dinámica de continua remodelación de las concepciones personales que, evitando el anquilosamiento, permite al profesor adaptarse con más éxito a una realidad educativa en continuo cambio.

CONDICIONANTES PREVIOS. INVESTIGACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL.

Como paso previo a la puesta en marcha del programa propuesto, la Administración educativa española debe tomar conciencia de dos hechos:

1-. De que los problemas que afectan a la personalidad de los educadores no son una cuestión más que añadir a la larga lista de problema coyunturales que mejorarán la calidad de la enseñanza.

Si un profesor ignora un dato de conocimiento o no domina una técnica de actuación concreta, pero trabaja en la enseñanza con una personalidad integrada, dicho profesor conseguirá finalmente dar una respuesta válida a las dificultades que vayan surgiendo en su trabajo diario. Por el contrario, si aumenta el número de los que se acogen a esquemas de rutinización e inhibición para no enfrentarse a los problemas cotidianos de la enseñanza, cada vez será más difícil y utópico hablar de calidad de la educación

2-. Carecemos de un diagnóstico preciso de cuál es la situación española en este tema, y no existen unas estructuras de ayuda semejantes a las que se han organizado en otros países para atender a los profesores en dificultades.

¿Qué número de profesores solicitan bajas laborales por enfermedades mentales?

¿Cuántos recurren a bajas laborales por enfermedades supuestas o situaciones ficticias, que encubren dificultades reales para mantenerse en la enseñanza?

¿Qué número de profesores trabajan en la enseñanza con niveles de ansiedad que perjudican la calidad de su trabajo profesional?

En un intento por responder a algunas de estas preguntas, la Subdirección General de Investigación bajo el título *Incidencia del ejercicio profesional en la personalidad de los educadores* que se está desarrollando en la Universidad de Málaga y que ha dado ocasión a la organización de este Coloquio.

Sin embargo, el estudio de las tendencias de las bajas laborales por dificultades personales y la organización de unas estructuras de ayuda para los profesores en dificultades, quedan como empresas inalcanzables por nuestro esfuerzo investigador. Desde aquí me permito hacer una llamada a los responsables del Ministerio de Educación y Ciencia para abordar el problema con la profundidad que su importancia requiere.

DATOS OBTENIDOS EN EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE MANUEL ESTEVE.

Aunque la investigación está aún en curso, se disponen en este momento de los primeros datos provisionales que pueden servirnos de indicativo de la situación de nuestros profesores de Educación General Básica (E.G.B.)(Suponemos que en la actualidad ya estará acabada la investigación

La muestra estudiada esta compuesta por 246 profesores de E.G.B., lo cual supone un 4.8% de la población total de profesores de E.G.B. de la provincia de Málaga. Para la estructuración de la muestra se ha buscado una distribución proporcional por edades semejante a la población utilizando intervalos de 5 años.

Se ha utilizado como instrumento el m.i.p.s.e. de Ada Abraham, haciendo frente al problema de su validez mediante la comparación con los resultados del test M.A.E. (*Motividad y ansiedad de ejecución*. Pelechano, 1975).

En la investigación se ha encontrado con una dificultad que puede sesgar la representatividad de la muestra estudiada con respecto a la población. Nos referimos a que los sujetos encuestados son los que accedieron voluntariamente a pasar el test. Ya se ha hablado en este Coloquio de la resistencia de los profesores a la autoconfrontación que podríamos evaluar en torno a un 30% de negativas a someterse al tests, pese a que se hacía de forma anónima, y con una cita previa señalada por los propios sujetos. Estos nos hace pensar que se han prestado a pasar el test los profesores más colaboradores y quizá con menos tensiones, ya que aún a pesar de hacerlo voluntariamente, algunos de ellos, a los que el test les producía ansiedad, abandonaban la tarea a mitad dando algún tipo de excusa, e incluso, a veces, manifestando claramente esta ansiedad.

La muestra se distribuye de la siguiente forma

Número total de sujetos encuestados = 246

Hombres: 49.6% Mujeres: 50.4%

Primera Etapa 56.5% Segunda Etapa 43.5%

Capital: 78% Provincia: 22%

Los datos elaborados se refieren al equilibrio en el profesor entre la aceptación de sí mismo, la autoestima (configuración 1) y la tensión existente por el miedo a ser desenmarcado, a que se conozca la realidad de su práctica docente que el mismo profesor valora pobremente (configuración 10)

Los resultados obtenidos, según se muestre en el cuadro anexo, apuntan hacia las siguientes conclusiones:

1-. Unos altos porcentajes de ansiedad como rasgo dominante del ejercicio profesional.

2-. Una diferencia significativa entre hombres y mujeres, en contra de los hombres y acentuada si éstos trabajan en la Primera Etapa, en lo que respecta a depreciación extrema del yo 35.24% en hombres frente a 20.96% en mujeres). A nivel de hipótesis, nuestro equipo interpreta estos datos con referencia a las diferentes expectativas socioeconómicas de ambos grupos.

3-. No existen diferencias significativas entre los profesores que ejercen en la capital y en pueblos de la provincia.

RESULTADOS OBTENIDOS %

Situaciones de equilibrio Total Hombres Mujeres Primera Etapa Segunda Etapa

A-. Abundancia de

Contradicciones 15.04% 12.29% 17.74% 13.76% 16.66%

B-. Incapacidad para 22.35% 18.03% 26.61% 23.18% 21,29%

soportar la ansie-

dad: negación de

los problemas re-

ales. Inhibición

C -. Despreciación del 28,04% 35,24% 20,96% 31,88% 23,14%

yo. Predominio de

la ansiedad

D-. Equilibrio. Aceptaci- 34,55% 34,42% 34,67% 31,15% 38,88%

ón de los proble-

mas con confian-

za para superarlos

Jose Manuel ESTEVE

ENTREVISTA AL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA

(Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones)

-SALUD MENTAL/LABORAL

**Grado de satisfacción docente con la salud laboral*

Las opiniones del profesorado sobre su nivel de satisfacción respecto a la salud labora, como en el caso de la jornada, vuelven a estar invertidas en relación a EGB y EE.MM.(ver cuadro nº13)

La tendencia hacia el descontento es más acusada entre los docentes de Enseñanza Básica, que entre los enseñantes de Enseñanzas Medias, entre los cuales es mayor la satisfacción de los de FP.

El profesorado de EGB sitúa un porcentaje más alto de opinión (35.4%) en el Grado 2 de satisfacción (poca satisfacción): Esta percepción pesimista se acentúa más si consideramos el casi 20% de este colectivo que valora la salud laboral como insatisfactoria. Sin embargo, el porcentaje de docentes de Básica que opina que es bastante satisfactoria (grado 3) no es despreciable (32.5%), y aún hay casi un 10% que cree que muy satisfactorio (grado 4). Es decir, de cada 10 enseñantes de EGB, en torno a 6 están insatisfechos (2 insatisfechos y 4 poco satisfechos); 3 están bastante satisfechos y muy satisfecho.

Entre los docentes de EE.MM. ES mayor el descontento de los de BUP que el de los de FP, aunque con pocas diferencias. El número de bastante o muy satisfechos en FP es un 8% más alto que en BUP,

mientras que en este sector los insatisfechos o pocos satisfechos son un 7% más que en FP. La distribución general de la opinión entre unos y otros es, de todos modos, bastante semejante y distintos que en EGB.

De cada 10 docentes de EE.MM. 1 se muestra insatisfecho y 3 poco satisfechos, frente a 4 bastante satisfechos y entre y 2 muy satisfechos.

En cualquier caso, contrasta el optimismo de la opinión general con las circunstancias objetivas de exceso desarrollo de la salud laboral docente en nuestro país, donde la tensión o el estrés, principal afección entre los enseñantes, aún no ha sido considerada como enfermedad profesional. Una posible explicación de lo que podemos valorar como una cierta falta de realismo en las respuestas del profesorado (incluso en EGB, un 40% se muestra satisfecho) puede encontrarse.

La salud laboral se ha ligado tradicionalmente con actividades o trabajos mecánicos, donde las fuentes de riesgo son las máquinas o las sustancias con las que se trabaja. Las actividades intelectuales, entre ellas la docente, han sido percibidas intuitivamente como asépticas, y aún en la actualidad se están dando los primeros pasos en el estudio de riesgos y enfermedades profesionales ligadas a ellas. Desde luego, nuestro país no se caracteriza por estar a la cabeza del desarrollo de medidas preventivas de las salud laboral docente, ni siquiera en las posibilidades de diagnóstico y tratamiento de enfermedades profesionales.

En algunos países, como Francia, funciona desde hace años planes y medidas de mejora de la salud laboral de los trabajadores de la enseñanza, disponiendo, incluso, de un centro específico para la rehabilitación de afecciones psíquicas. La administración española parece estar aun muy lejos de semejante logros.

Causas de tensión del trabajo docente

Se intenta valorar en qué medida determinadas circunstancias pueden significar causas de tensión en el desarrollo de la labor docente.

- La relación con los alumnos, padres y compañeros.
- El exceso de responsabilidad.
- La inseguridad en la propia capacidad profesional
- La inestabilidad en el puesto
- El desplazamiento al centro de trabajo

Considerando los distintos niveles de enseñanza, en ningún caso se reconocen tales elementos como causas de tensión a excepción del exceso de responsabilidad, donde el nº. de docentes que siente tensión por este motivo aumenta considerablemente, tanto en EGB como en BUP y FP (a continuación queremos ejemplificarlo con el cuadro nº14)

En el caso de los enseñantes de EGB el porcentaje que siente el exceso de responsabilidad como causa de tensión asciende al 57.7%; es decir, casi de cada 10 siente tensión o mucha tensión por este motivo.

Por edades se produce, básicamente, la misma situación, es decir, tan sólo se reconoce claramente el exceso de responsabilidad como causa de tensión, siendo en este caso el grupo de edad entre 26 y 36 años el menos afectado. En todo caso, la tensión con la relación con los alumnos y los padres parece afectar más a los jóvenes (entre menos de 25 y 36 años), así como la inestabilidad en el puesto y el desplazamiento al centro de trabajo. (ver cuadro nº15 de la página siguiente)

Respecto al sexo (ver cuadro 16 en la página siguiente), aunque lógicamente se respeta la tendencia

general, es decir, tanto hombres como mujeres únicamente reconocen con claridad el exceso de responsabilidad como CAUSA de tensión, los porcentajes de afectados son algo mayores entre las mujeres, lo que puede significar dos cosas: o bien que ellas son más sensibles a la tensión o bien que tienen menos dificultad en reconocer que la acceden, Tan sólo aparece una razón que afecta más a los hombres que a las mujeres, y es la relación con los padres, lo cual puede ser síntoma de una mayor capacidad de diálogo y comunicación entre las primeras que disminuye la posibilidad de cierto grado de tensión por este motivo.

Otro dato significativo respecto a las causas de tensión es el sugerido por los propios encuestados como otras posibles causas (cuadro nº17). El valor del mismo es de índole cualitativa más que cuantitativa, pues recoge las opiniones de tan sólo el 10% de los encuestados. Las aportaciones son, sin embargo, muy útiles pues abundan en otros aspectos percibidos como insatisfactorios y analizados en apartados posteriores de esta encuesta:

- Dureza del trabajo con escaso reconocimiento
- Exceso de burocracia y trabajo administrativo
- Escasos Recursos Humanos y materiales.
- Inmovilidad Laboral (escasas perspectivas de desarrollo profesional)
- Concurso de traslado.

Al analizar las causas o fuentes de tensión del trabajo docente se ha puesto el énfasis de aquellos factores que directamente conviven con su labor cotidiana, sin embargo, sólo el que alude al exceso de responsabilidad ha sido considerado por la mayoría como fuente de tensión. Este dato, unido a las

causas que los propios encuestados sugieren, nos emplaza a la siguiente reflexión:

***¿Existen otro tipo de razones menos inmediatas, más estructurales, que explican la tensión docente?**
Parece que sí. Los propios enseñantes hablan, junto al exceso de responsabilidad, del escaso reconocimiento de su trabajo, del exceso de burocracia y dureza de la tarea con recursos muy escasos. Las conclusiones a las que se llegaron es que puede haber tres razones de fondo:

- El aumento de la exigencia de una enseñanza de calidad vinculada a las expectativas generadas por la sociedad, que los propios docentes comparten.
- La falta de planificación y la insuficiente dotación de recursos por parte de la Administración, al no proporcionar los medios necesarios para desarrollar los cambios previstos por el Nuevo Sistema Educativo, con lo que se favorece el fracaso de las expectativas generados.
- Las percepción de falta de reconocimiento hacia su trabajo (sentida por el 90% del profesorado)

El resultado de las tres razones combinadas es una sobredosis de responsabilidad del profesorado (única razón reconocida en la encuesta como causa de tensión por una amplia mayoría) al tener que incrementar los niveles de calidad sin instrumentos materiales suficientes, haciendo depender las mejoras y los cambios casi exclusivamente de su buen hacer, con lo que un posible fracaso por falta de medios puede ser vivido como resultado de su propio trabajo. Todo ello inmerso en un ambiente social que los enseñantes perciben decantado a no reconocer su labor, y por lo tanto a responsabilizarles en exclusiva, del buen o mal funcionamiento del Sistema Educativo.

El aumento de las responsabilidades de la función docente no parece haber ido acompañado de los cambios necesarios ni en la formación inicial, ni en las estructuras ni tampoco de una mejora de los medios para afrontarlas con eficacia. Al tiempo, el profesorado va construyendo una identidad profesional caracterizada por las dificultades para encontrar reconocimiento a su trabajo, y

desarrollando una falta de motivación y desmoralización ante la sospecha de que todas las grandes palabras de la Reforma se lleven adelante a costa de sí mismo. Este contexto configura las razones de fondo del malestar docente y está en el origen de causas de tensión inmediatas.

Responsabilidad civil

Este factor se analiza puesto que se considera que hay cierta relación entre las condiciones de trabajo con el apartado de causas de tensión.

A pesar de que, objetivamente, se han dado pasos importantes en los últimos años respecto al logro de mayores garantías ante posibles accidentes o daños a terceros en el marco de la actividad docente, no parece que hayan dejado de existir situaciones de conflicto vividas como injustas por parte del profesorado.

La opinión que aglutina mayor porcentaje de encuestados es la que expresa que las garantías jurídicas ante circunstancias de responsabilidad civil, como consecuencia del trabajo docente son mínimas. Comparten esta opinión el 56,3% de los docentes de EGB, el 49.7% de los de FP, y el 35.2% de los de BUP.

Considerando, además, la opinión de los que piensan que existen pocas garantías (valoración-grado2), el nº. Total de descontentos por cada 10 docentes asciende a casi 9 en EGB (80,5%), a casi en FP (79.4%), y a casi 7 en BUP (69.1%)

El sector menos pesimista, por tanto, es el de BUP donde al menos 3 de cada 10 trabajadores piensa que hay garantías o muchas garantías. Sólo un profesor o profesora de cada 10 en EGB y Pf tiene claro que hay garantías.

El porcentaje de los que opinan que hay máximas garantías es, en todos los casos, incluido BUP, muy pequeño (del 3% al 5%) e inferior a la abstención, que llega a alcanzar en el nivel de BUP el 10 % del profesorado.

La mayor insatisfacción de los docentes de EGB respecto a la responsabilidad civil puede estar relacionada con el mayor riesgo que entraña el trabajo con niñas y niños pequeños, con los cuales la probabilidad de accidentes cotidianos aumenta, y también la posibilidad de mayor daño a consecuencia de su fragilidad.

Sin embargo, también en esta ocasión puede que haya que considerar cierto desconocimiento de las condiciones concretas en que se traducen las actuales garantías jurídicas ante situaciones que entrañen responsabilidad civil de los docentes. Las respuestas parecen no tener en cuenta las mejoras habidas pues, de otro modo, la opinión hubiera estado, probablemente, más dividida. Aunque tampoco descartan como causa de este estado de opinión la influencia de un posible sentimiento corporativo, que estaría muy vinculado a la posición defensiva derivada de la falta de reconocimiento profesional, y que llevaría al profesorado a considerar como idónea sólo la exención de responsabilidad civil en su trabajo. En todo caso, la concreción legal de las mejoras sigue estando pendiente de desarrollo pues, aunque en la práctica las garantías han aumentado, el ante proyecto de R.D. mencionado más arriba no ha sido sometido a debate parlamentario.

7º.- Opinión Personal

Nosotras escogimos este tema ya que nos pareció el más interesante de los vistos en clase. Además consideramos que no es solamente un síndrome que se da en la profesión docente, si no que creemos, como muchas mas teorías, que se dan en todas aquellas profesiones en las que tratas a la gente cara a

cara.

Y por este mismo motivo hemos querido empezar nuestro trabajo hablando de los desencadenantes y determinantes del Síndrome de estar Quemado, en general, en cualquier profesión, para luego centrarnos en la profesión docente, que es lo que a nosotras nos interesa para realizar este trabajo.

Hemos podido comprobar, tras leer toda la documentación posible, que este Síndrome es un concepto muy amplio y que por tanto podríamos hablar de un montón de características, pero hemos decidido quedarnos con la ansiedad y como ésta, está relacionada con la formación tanto inicial como permanente del profesor. Aunque también hemos hablado de otros conceptos que influyen en el malestar docente, tales como el Locus de control tanto interno como externo, o la motivación, o las actitudes ...

También hemos querido hacer un breve recorrido por la sociedad, para poder ver lo que esta opina sobre el profesorado, cual es el lugar o el estatus del profesor en esta sociedad.

También hemos estudiado como debe ser un buen profesor, un profesor competente, cuales deben ser sus características, sus comportamientos, sus inquietudes, su proceso de interacción con el alumno, etc.

A modo de conclusión, nos gustaría mencionar que, al menos desde nuestro punto de vista, y de lo que hemos podido leer en los libros y documentos utilizados, pensamos que la principal causa que provoca otras causas las cuales influyen al malestar docente, a la mala salud mental y por tanto a la depresión y por tanto al absentismo, pues bien esta causa principal es LA MALA FORMACIÓN DOCENTE.

Desde nuestro punto de vista, hasta que no se mejore este proceso de formación, no se van a conseguir mejoras en la práctica educativa. Porque, como decían los positivistas, para cambiar cualquier acción es necesaria cambiar la mentalidad.

8º.- Bibliografía

- Carrera Gonzalo, M.J.- *El profesor y la tarea docente*, Editorial NAU libres. Valencia, 1980
- G. De Landsheere.- *Cómo enseñan los profesores*, Editorial Aula XXI, Educación Abierta/Santillana, Madrid 1977.
- Moustakas, Clark.- *Autorrealización del profesor a través de la enseñanza*, Editorial Narcea, Madrid 1978.
- Gammage, Philip.- *El profesor y el alumno*, Editorial Marova, Madrid 1975.
- Federación de enseñanza de CC.OO.- *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública*. Edita Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones, Madrid 1993.
- Gilbert, Roger.- *¿Quién es bueno para enseñar?*. Editorial Gedisa, Argentina 1983.
- Adams, S. y L. Garrett, John.- *Como ser buen maestro*. Editorial Kapelusz, Argentina 1974
- Hyer, A.L. y McClure, R.M.- *La función del docente, sus modificaciones y consecuencias*. Editorial Marymar. Argentina 1978.
- Nickel, Horst.- *Psicología de la conducta del profesor*. Editorial Herder. Barcelona, 1981.

- Postic, M..– *Observación y formación de los profesores*. Editorial Morata. Madrid 1978.
- Ball, Samuel.– *La Motivación Educativa*. Editorial Narcea. Madrid 1988.
- ARTICULOS DE CUADERNO DE PEDAGOGÍA:
- Anaya Santos, Gonzalo.– *El profesor ideal*. Artículo nº161. Julio–Agosto de 1988.
- Vera Mila, Julio.– *El profesor principiante*. Artículo nº174, Enero 1989.
- Bemjan, Pilar i Arquimbau.– *La formación inicial del profesorado de B.U.P.* Artículo nº97, Enero 1983.
- López Montiel, Dolores/ Rodrigo Muñoz, Pilar.– *La formación inicial en Secundaria*. Artículo nº234. Marzo 1995.
- Antúnez, Serafín.– *La formación inicial y permanente*. Artículo nº189, Febrero 1991.
- Artículo de la revista muy interesante
- Artículo.– *Horas Bajas* Cuando el miedo y la angustia nos enferman (Artículo mucho más general). Febrero 1999.

INDICE

1º.– El síndrome de quemarse en el trabajo 1–11

A.– Determinantes del Síndrome de Quemarse por el trabajo por las profesiones de servicio.

B.– Desencadenantes y facilitadores del Síndrome de Quemarse por el trabajo.

C.– Resumen.

2º.– La figura del profesor 12–23

- Roles y funciones del profesor actual
- Alternativas pedagógicas y funciones del profesor. Análisis del contenido
- Evaluación de la función Docente.

3º.– El empeño en lo inaplicable 24–27

4º.– Características del profesor competente 27–31

- Comportamiento del profesor.

5º.– Factores que pueden influir en el malestar docente 32–36

- Lugar de control
- Ansiedad
- Actitudes

6º.– Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: La realidad

Las situaciones de ansiedad. Ansiedad normal y patológica.

- Las situaciones de ansiedad y la formación Inicial del profesorado
- Las situaciones de ansiedad y la formación permanente del profesorado.
- Condicionantes previos. Investigación de la situación actual
- Datos obtenidos en el trabajo de investigación de Manuel Esteve

7º.- Opinión Personal

8º.- Bibliografía

ANEXO

1º.- Entrevista al profesorado de primaria y secundaria de la Enseñanza Publica. 48-55

2º.- Artículos de Cuadernos de Pedagogía

- Los profesores ante la Reforma

Jose Manuel Esteve Zaragoza

- La formación inicial del profesorado de B.U.P.

Pilar Benejam i Arquimbau

3º.- Artículo sobre la angustia y la depresión. Revista Muy interesante

1

59