



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

IZTACALA

EL ESTRÉS EN PROFESORES DE PRIMARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :
MAESTRA EN MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

P R E S E N T A:

LAURA GARCÍA LEAÑOS

Director de tesis: Mtro. Justino Vidal Vargas Solís

291936

MÉXICO 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos.

Este trabajo es un esfuerzo no sólo de mi parte, sino de muchas otras personas, agradezco a mis asesores el Mtro. Justino Vidal Vargas, Mtra. Laura Evella Torres y muy especialmente al Mtro. Leonardo Reynoso por su tiempo, paciencia y ayuda invaluable para la realización de este proyecto.

De la misma forma le doy las gracias a las maestras que colaboraron conmigo, sé que no fue fácil hacerlo; sin embargo, cooperaron con mucho entusiasmo y espero haberles retribuido aunque fuera un poco la ayuda que me brindaron; de la misma forma a la Directora del nivel Primaria del Colegio Miguel Hidalgo que me permitió acercarme a ellas.

Por último y no por eso menos importante, sino todo lo contrario, agradezco a Ramón y a Alan su apoyo, que soportaron mis ausencias para alcanzar esta meta; pero sobre todo, por su amor y confianza en que lo podría lograr.

Gracias a todas aquellas personas que de una u otra forma tuvieron relación con este proyecto y que ahora es una realidad.

INDICE.

Introducción	1
Capítulo 1. Estrés	7
Capítulo 2. Una forma especial de estrés: El burnout	20
2.1 Definición.....	20
2.2 Modelos de explicación	20
2.3 Repercusiones del burnout	22
2.4 Fuentes del estrés laboral	23
Capítulo 3. El estrés en los docentes.....	29
3.1 Panorama general	29
3.2 Estrés y docencia.....	30
3.3 Fuentes del estrés en los profesores.....	31
3.4 Consecuencias del estrés en los profesores.....	43
3.5 Posibles soluciones.....	45
Capítulo 4. Investigación de Campo.....	50
Metodología	50
Resultados.....	56
Análisis y discusión de resultados	80
Capítulo 5. Conclusiones.....	87
Bibliografía.....	94
Anexo A.	99
Anexo B.....	103

INTRODUCCION

El campo de estudio del estrés se ha ampliado considerablemente a través del tiempo debido a la importancia que tiene en los diferentes aspectos de la vida de los individuos y sus repercusiones, éste concepto entró al campo de la salud a través de la medicina con Selye en 1936 y lo que él llamó Síndrome General de Adaptación, desde entonces este término ha sido usado por diferentes disciplinas pero sin lograr una definición unificada del mismo. De acuerdo con Valadez y Landa (1998) existen tres grandes tipos de definiciones de estrés:

1. Las definiciones donde el sujeto es ajeno al proceso y así "padece" el estrés.
2. Las definiciones organocéntricas, donde lo relevante son las respuestas motoras, cognitivas y/o fisiológicas que se presentan, y
3. Las definiciones que ven al estrés como aquellas demandas ambientales que, al ser evaluadas por el individuo como peligrosas, pueden superar sus recursos adaptativos.

El estrés también ha sido visto como algo natural e incluso deseable que padecemos los seres humanos (Fontana, 1995). De este modo las experiencias que representa no pueden verse ni como malas ni como buenas en sí mismas, antes de juzgarlas se debe tomar en cuenta el contexto en el que ocurren.

Sin embargo, como menciona Lazarus (1993) hay cuatro elementos comunes involucrados en las diferentes definiciones del estrés :

- a) Un agente causal interno o externo (que Lazarus determinó como la relación persona - ambiente).
- b) Una evaluación (fisiológica o cognoscitiva) que distingue al agente nocivo de lo que es benigno.
- c) Los procesos de afrontamiento cognoscitivos o fisiológicos para tratar con las demandas estresantes, y
- d) Un complejo proceso de efectos psicológicos y fisiológicos que producen la llamada reacción a la tensión.

En base a lo anterior Lazarus (1984, 1993) considera al estrés como una interacción dinámica entre la persona y el medio ambiente, de tal forma que el estrés se produce por el desajuste entre las necesidades del individuo y los atributos ambientales. Los sujetos tratan de ajustarse a los eventos estresantes a través de pensamientos, sentimientos, emociones y prácticas conductuales concretas.

Pero para que el estrés ocurra, el individuo debe evaluar el desequilibrio, así, éste se presenta cuando el individuo decide que el acontecimiento ambiental está excediendo las

capacidades y recursos de afrontamiento personal, lo que refleja una relación dinámica entre: las demandas ambientales, los recursos sociales e individuales para enfrentar dichas demandas y la valoración del individuo de esta relación (Valadez y Landa, 1998).

Friedman y Di Mateo (1989) señalan que este proceso de estrés está matizado por varios factores:

1. Una gran variedad de condiciones ambientales (positivas y negativas) que pueden producir estrés.
2. Las diferencias individuales que hacen responder a los sujetos de diversas formas ante una misma condición, así
3. Las respuestas de las personas variarán dependiendo del estado psicológico y fisiológico en el que se encuentra la persona.
4. El grado de estrés que una persona experimente dependerá en parte, del significado vinculado al evento perturbador.
5. Las acciones, pensamientos y sentimientos que utiliza una persona para manejar el estrés constituyen el proceso de afrontamiento.

Se pueden distinguir tres tipos de respuesta de afrontamiento, aquellas que cambian la situación de la cuál surgieron las experiencias estresantes, las que controlan el significado de la experiencia estresante después de que ocurre pero antes de que se presente el estrés y las respuestas dirigidas a controlar el estrés en sí mismo cuando éste ya se presentó (Valadez y Landa, 1998).

En este proceso de afrontamiento un elemento de suma importancia y que determinará el nivel de estrés que se presente, es la valoración del individuo, como menciona Lazarus (1993) la valoración de la persona de lo que está experimentando produce información imprescindible para afrontar y condicionar el curso de los eventos; los procesos de afrontamiento y evaluación son los mediadores críticos de las relaciones estresantes ambiente - persona, de sus resultados inmediatos y a largo plazo. En este proceso se incluyen además las emociones que ese encuentro produce en la persona y el conocimiento que de este encuentro resulta para los posteriores afrontamientos.

Cada vez que el individuo valora una situación como estresante hace uso de todos sus recursos de afrontamiento y del conocimiento obtenido en sus encuentros anteriores, así es importante tomar en cuenta tanto al estrés agudo como al crónico; las diferencias entre los estresores agudos o crónicos se basan principalmente en el tiempo de ocurrencia entre unos y otros, el tiempo de duración y la intensidad de los efectos que producen (Gottlieb, 1997).

El considerar a los estresores crónicos permite avanzar en el estudio de la adaptación humana debido a que su repetición o la exposición prolongada a demandas semejantes permiten a los individuos aprender a través del ensayo y el error. Ciertas formas de afrontamiento pueden fracasar al ser inefectivas o porque aún a pesar de buscar un efecto acumulativo no funcionan. Otras formas de afrontamiento pueden mantenerse y nuevos esfuerzos pueden ser introducidos para reemplazar aquellas que han sido descartadas. Por ejemplo, aunque algunas formas de afrontamiento pueden ser efectivas en corto tiempo, a largo plazo pueden no funcionar y ser abandonadas.

Por otra parte, como menciona Gottlieb (1997) el hecho de que las experiencias y las circunstancias estresantes crónicas son ilimitadas y extensas en duración, no significa que sean inmutables. Con el paso del tiempo, los estresores pueden cambiar en su naturaleza, frecuencia e intensidad; en algunos tipos de estresores crónicos probablemente haya períodos de relativa estabilidad y predictibilidad alternados con períodos de novedad e incertidumbre.

Las respuestas de afrontamiento también pueden variar en cuanto a los cambios en la relación del individuo con el ambiente. Después de todo, si el afrontamiento es en parte determinado por el uso y la percepción de los recursos disponibles en los alrededores social, institucional y físico del individuo la trayectoria del afrontamiento puede verse poderosamente influido por cualquier modificación en esas circunstancias. Los cambios en el ambiente externo pueden afectar directa o indirectamente al afrontamiento, pueden tener un efecto directo al mejorar u obstruir la valoración social y material de los recursos del individuo, mientras que pueden tener un efecto indirecto sobre diferentes formas de afrontamiento psicológico.

Si bien es cierto que el hombre es capaz de adaptarse a casi todo tipo de ambiente, es evidente que los problemas a los que se enfrenta diariamente, sobre todo en las grandes ciudades (industrialización, urbanización, ruido, contaminación ambiental, situación económica, hacinamiento, etc.) pueden provocar en él problemas a corto y largo plazo.

De acuerdo con Davidson y Maschewsky (citados en Acosta y Castillo, 1987) algunos de los efectos del estrés son los siguientes:

- **Efectos conductuales:** agresión, depresión, fatiga, irritabilidad, alcoholismo, drogadicción, mayor probabilidad de accidentarse; comer, beber o fumar en exceso, lenguaje distorsionado, inquietud, temblores.
- **Efectos cognitivos:** inhabilidad en la toma de decisiones, falta de concentración, olvidos frecuentes, hipersensibilidad a críticas, falta de autocontrol, pensamientos inadecuados, extremos en la autoestima, apatía, angustia, soledad.
- **Efectos fisiológicos:** aumento en el metabolismo basal produciendo un incremento en el gasto cardíaco, respiratorio, renal y enterogástrico. Se produce una liberación de grandes cantidades de catecolaminas, corticoesteroides, glucosa y minerales cuyos efectos son: presión arterial elevada, resequedad de la boca, dificultad para respirar, dilatación pupilar, sudoración. Entre las consecuencias orgánicas que se han encontrado en relación con aspectos psicológicos se encuentra: asma bronquial, amenorrea, dolor de pecho y espalda, enfermedades coronarias, dolor de cabeza, diabetes mellitus, insomnio, úlceras, colitis, pérdida de interés sexual, fatiga y migrañas.
- **Efectos organizacionales:** entre los más comunes encontramos ausentismo, relaciones interpersonales pobres, poca productividad, aumento en la hospitalización por enfermedades ocupacionales, aumento en la tendencia a cometer errores y a realizar trabajos mediocres, conducta agresiva en el trabajo, aislamiento, deficientes relaciones interpersonales.

Estos diversos efectos de hecho se presentan entremezclados lo que hace que el estudio del estrés se convierta en prioridad de salud, sobre todo en algunos individuos y profesiones en especial, en donde se ha observado un incremento de este problema como en los maestros, quienes son el punto central de este trabajo.

La profesión docente requiere de un gran esfuerzo para llevar a cabo muchas de sus funciones, de las habilidades personales para desarrollarlo y de la disposición cotidiana para enfrentarse a las diferentes situaciones. Los maestros no solamente deben realizar las acciones propias de su trabajo, sino que deben también satisfacer las demandas de los alumnos, de los padres de éstos y de los directores, lo que crea en su conjunto un ambiente difícil de enfrentar.

Se han efectuado diferentes estudios (Farber, 1984; Friedman, 1991, 1992, 1995; Boyle, Borg, Falzon y Baglioni, 1995) acerca del estrés que padecen los maestros y sus causas, entre estas se han encontrado : la sobrecarga de trabajo, roles ambiguos, bajo salario, horarios extensos, falta de respaldo de autoridades educativas, falta de participación en la toma de decisiones, doble jornada de trabajo dado que la mayoría de los docentes en primaria son mujeres, falta de capacitación, expectativas no realistas en cuanto a funciones y/o desempeño, además de muchos otros factores.

La docencia, como otras profesiones asistenciales puede presentar un nivel de estrés que desemboque en lo que se llama burnout, considerado como un tipo de estrés relacionado con el trabajo y especialmente con estas disciplinas asistenciales, es un estado que se caracteriza, de acuerdo con Maslach y Jackson (1981) como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y una reducida realización personal que puede ocurrir entre individuos que hacen algún tipo de trabajo relacionado con la gente. La importancia de entender este proceso de burnout es que este síndrome tiene efectos negativos sobre la vida y es necesario abordarlo no aisladamente sino considerando tanto las variables organizacionales como aquellas variables moduladoras que se asocian a la presencia o no del síndrome, así como sus consecuencias.

Como mencionan Arita y Arauz (1999) algunas de las consecuencias del burnout pueden ser el deterioro del trabajo institucional, la afectación de la calidad de los servicios, el incremento en la insatisfacción laboral, el ausentismo y un aumento en el riesgo de enfermar, aunado todo esto a los problemas que se pueden comenzar a tener con los compañeros de trabajo y en el ámbito familiar, afectando su autoestima y por supuesto, la autoeficacia en su desempeño cotidiano.

Si bien la investigación sobre el estrés en los docentes ha empezado a tener importancia en algunos países, es importante hacer notar que en México, a pesar de contar con un gran magisterio no existe mucha información al respecto, se busca un mejoramiento en la calidad educativa pero éste debe abarcar también una mejora en la profesión docente, es necesario tomar en cuenta el elemento humano quien es el encargado de alcanzar esa calidad, de lo contrario será difícil lograrlo.

El propósito de la presente investigación es realizar una descripción del estrés en las profesoras de nivel primaria del Colegio Miguel Hidalgo del estado de Puebla, señalando sus fuentes, sus formas de afrontamiento y las posibles soluciones para hacerle frente de una mejor manera.

Para conseguir esto se divide el trabajo en los siguientes capítulos: en el primero se aborda el estrés en general, su definición, los elementos que lo componen y las formas de solución a este problema que se han desarrollado.

En el capítulo dos, se explica lo que es el burnout o estrés laboral debido a que la docencia está considerada como una de las profesiones de riesgo en padecer este problema, también se hace referencia a sus repercusiones y las fuentes del estrés laboral.

En el capítulo tres se describe específicamente el estrés en los profesores, las investigaciones realizadas con respecto al tema, las causas del mismo y sus consecuencias en los maestros tanto a nivel personal como organizacional, así como las soluciones que se han propuesto.

El cuarto capítulo presenta las características de la investigación y los principales resultados obtenidos.

Finalmente, en las conclusiones se describen algunas soluciones propuestas para nuestra población de estudio.

CAPITULO 1

E S T R É S

CAPITULO 1. ESTRÉS

Cuando se habla acerca del estrés puede parecerse un tema cotidiano y del manejo común, pero su estudio y desarrollo como campo de investigación tiene cerca de seis décadas y con una evolución vertiginosa.

El término estrés ha sido definido de muy diversas formas dependiendo del área científica en donde es utilizado, así en la física desde el trabajo de Hooke en el siglo XVIII, el estrés es la fuerza generada en el interior de un cuerpo como consecuencia de una fuerza externa que produce una distorsión del mismo.

En 1932, Walter Cannon quien estudiaba la psicología de la emoción, consideró al estrés como una perturbación de la homeostásis ante situaciones de frío, falta de oxígeno, descenso de la glucemia, etc. y dio a entender que el grado de estrés podía medirse (Lazarus y Folkman, 1984).

Por su parte, los sociólogos han usado el término "strain" en lugar de estrés para describir las formas de distorsión o desorganización de una sociedad (Lazarus y Folkman, 1984). De hecho la idea de tensión o estrés como una carga o demanda a un sistema biológico, social o psicológico aún persiste en nuestros días.

En el área médica, que a su vez tuvo una gran influencia en el campo psicológico, el estrés es visto como un conjunto de reacciones fisiológicas y psicológicas a los agentes nocivos. Es así como Selye en 1936, definió al estrés como un conjunto de reacciones fisiológicas ante cualquier agente nocivo, al que él denominó estresor y a la reacción fisiológica por él producida la llamó Síndrome General de Adaptación (GAS); su investigación dio un gran impulso al estudio sobre el estrés y aunque parecía evidente la estrecha relación entre la respuesta fisiológica y el estrés psicológico, los investigadores encontraron que aquello que podía generar respuestas fisiológicas parecidas a las encontradas en las condiciones estresantes, no necesariamente producía respuestas psicológicas debido a esto se llegó a la conclusión de que cada uno necesitaba diferentes niveles de análisis (Lazarus y Folkman, 1984; Lazarus, 1993).

De esta manera, fue aumentando el interés en el estudio sobre el estrés pero ahora si en el área psicológica, de hecho ya Selye al hablar de cualquier agente nocivo permitía que se pensara no solamente en agentes físicos o biológicos, sino también en los psicológicos, pero en esta área el estrés era entendido como una estructura psicopatológica y más bien se hablaba de ansiedad más que de estrés, incluso ambos términos se usaban en forma indistinta, recordemos que anteriormente Freud y el psicoanálisis dominaban el campo de estudio de la psicología y fue él precisamente quien dio a la ansiedad un lugar predominante como explicación de diversos trastornos (Moos y Schaefer, 1993).

Con el desarrollo del conductismo y con las guerras mundiales, sobre todo después de la segunda guerra, la psicología, como muchas otras áreas tuvo un gran desarrollo además se

despertó un gran interés en el estrés y sus efectos. La preocupación por ayudar a los soldados que regresaban de combate y preparar mejor a aquellos que iban para hacerlos menos vulnerables a los trastornos psicológicos producidos por la guerra, llevó a los profesionales a reconocer al estrés como causa de trastornos así, la investigación se centró en sus efectos, en cómo éstos pudieran explicarse y sobre todo, predecirse.

Pero el estudio del estrés continuaba enfocado en las condiciones externas a la persona, para los años 50, a través de diferentes investigaciones se comenzó a descubrir que las situaciones estresantes producían diferentes efectos en diferentes personas, así lo que para algunos representaba un gran estrés, en otros producía una respuesta pequeña, además ante un determinado evento estresante, un sujeto podía actuar de manera adecuada pero otros no, y en otras personas ni siquiera tenía efectos demostrables, poco a poco, fue necesario tomar en cuenta las diferencias individuales y cognoscitivas que influyen entre el estresor y la reacción que produce. (Lazarus, 1993; Moos y Schaefer, 1993).

Los primeros intentos por explicar el estrés se concentraron en un modelo E - R, (estímulo - respuesta) , donde el estrés era considerado como el evento que generaba cierta perturbación, es decir que actuaba como estresor o bien como la respuesta alterada. Sin embargo, este modelo según Lazarus y Roskies (1980) no explicaba las diferencias que existían entre los sujetos pues la meta del modelo era establecer relaciones de tipo universal, de tipo causal lineal. Dado que las diferencias individuales se fueron haciendo más evidentes, se optó por un modelo E - O - R, (estímulo - organismo - respuesta), pero éste también fue ineficaz para explicar las diferentes respuestas, la solución no sólo estaba en colocar al organismo dentro del modelo, sino que era necesario proveerlo del dinamismo capaz de ofrecer una explicación ante la diversidad observada.

El tomar en cuenta al organismo como activo, implica que éste continuamente está valorando lo que está sucediendo y emplea su entendimiento con respecto a lo que está pasando para así moldear el curso futuro de los eventos, el modelo E - O - R dinámico cognitivo reemplazó al anterior. (Varela, 1990).

En base a estos modelos, en la psicología se ha intentado definir el estrés dentro de tres categorías principales:

- a) Definiciones del estímulo.- en una definición de este tipo, el estrés es visto como la fuerza o el estímulo que actúa sobre el individuo causándole tensión. Esta aproximación tiende a enfocarse en eventos ambientales como los desastres naturales, enfermedades o condiciones nocivas.
- b) Definiciones de respuesta.- esta es más utilizada en las áreas médica y biológica. El estrés es visto como un estado de tensión excesiva, donde el estímulo esta siendo el estresor, cuando la respuesta del individuo aumenta su intensidad, hablamos de una situación de estrés.

Uno de los problemas de esta definición es que no tenemos forma de identificar prospectivamente lo que será un estresor, muchas respuestas pueden ser tomadas como indicativas de estrés, cuando en realidad la persona no lo está experimentando. Otro

problema es el establecer lo que es la respuesta al estrés, si bien ésta significa una perturbación de la homeostasis y dado que todos los eventos de la vida parecen influir en tal homeostasis, es difícil distinguir el estrés de cualquier otra cosa, excepto cuando el grado de trastorno sea superior al habitual.

- c) Definición de interacción estímulo - respuesta (o relacional).- se basa en que no podemos definir la forma de predecir el estrés psicológico como una reacción sin referirnos a las características del individuo. Lazarus y Folkman (1984) sugieren que es más apropiado ver al estrés psicológico como "una relación particular entre el individuo y su entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar" (citado en Beeman, 1993).

Como sugiere Lazarus (1993), esas diferentes respuestas al estrés probablemente son provocadas por diferentes condiciones antecedentes; a la magnitud con que nosotros tomamos esas situaciones estresantes, o a alguno de los rasgos de personalidad que parecen asociarse con el estrés como el pensamiento constructivo (Epstein y Major, 1989), el optimismo (Peale y Alger, 19987), el sentido de auto-eficacia (Bandura, 1982) y el sentido de coherencia (Antonovsky, 1987), de esta manera, el estrés no puede ser considerado desde una sola dimensión que lo activa. Es así como se va llegando hasta el modelo transaccional del estrés descrito por Lazarus, esta perspectiva sugiere que el estrés se produce frente a "demandas que fuerzan o superan los medios del sistema o demandas frente a las que no hay mecanismos adaptativos disponibles o automáticos". La discrepancia entre las demandas que una persona percibe (sean internas o externas) y la manera como los individuos perciben sus posibles respuestas a esas demandas, conforma el estrés y ejerce un impacto sobre la salud del individuo (Melchenbaum y Jaremko, 1987).

De acuerdo con este modelo, el estrés no reside ni en la persona, ni en el medio, sino que el estrés depende de la transacción del individuo en la situación. El individuo cumple un papel esencial en la definición de cuánto estrés se desprenderá de un evento, la percepción individual del posible estrés que puede provocar un suceso y la capacidad personal para afrontarlo, son lo que, en última instancia, define al estrés.

Debido a que esas causas generadoras de estrés psicológico son diferentes en cada individuo, es necesario analizar dos procesos que ocurren en esa relación individuo entorno: la evaluación cognitiva y el afrontamiento, esto permite entender lo dinámico y particular de esta relación.

Para Lazarus y Folkman (1984), la evaluación es un mediador cognoscitivo de las reacciones al estrés, en un esfuerzo por entender lo que está sucediendo. Este es un proceso en el que las personas constantemente miden la importancia de lo que está pasando y de qué manera afecta su bienestar personal. La evaluación cognitiva refleja la relación activa que se establece entre un individuo con determinadas características (valores, compromisos, estilos de pensamiento y de percepción) y el entorno, cuyas características deben predecirse e interpretarse. De hecho, la respuesta emocional y conductual de un sujeto ante un acontecimiento depende de la forma en que lo analiza.

Esta evaluación se ha clasificado como primaria y secundaria. La evaluación primaria distingue tres clases de evaluación: a) Irrelevante.- si el encuentro con el entorno no conlleva implicaciones para el individuo; b) Benigno-positivas.- si las consecuencias del encuentro se valoran como positivas, logrando el bienestar del individuo, y c) Estresantes.- entre estas se incluyen aquellas que significan daño/pérdida, amenaza o desafío. El daño se refiere a un perjuicio que ya había sido sufrido (por ejemplo, una pérdida irrevocable); la amenaza es la anticipación a un daño que no ha tenido lugar pero que puede ser inminente; y el desafío es el resultado de las demandas difíciles pero ante las cuales nos sentimos seguros de poder superar eficazmente, movilizandoo nuestros recursos de afrontamiento. (Lazarus y Folkman, 1984; Lazarus, 1993).

La evaluación secundaria se pone en marcha cuando estamos en peligro, ya sea bajo amenaza o desafío y es preciso actuar sobre la situación; en ese caso, predomina una evaluación que busca determinar qué puede hacerse. Esta evaluación es característica de cada confrontación estresante, ya que los resultados dependen de lo que se haga, de que pueda hacerse algo y de lo que está en juego.

Aquí entra otro concepto importante en estrés, el de afrontamiento, desde la perspectiva de Lazarus y Folkman (1984), este concepto es definido como " los esfuerzos cognitivos y conductuales en constante cambio para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son valoradas como impuestas o excedentes a los recursos de la persona.

El término afrontamiento también ha sido desarrollado por lo psicólogos de la personalidad y los psicoanalistas, para quienes está relacionado con el ajuste. De esta manera es definido como los pensamientos y actos realistas y flexibles que resuelven los problemas disminuyendo con esto el estrés. El afrontamiento es visto como el nivel más alto de ajuste y el más avanzado y maduro proceso del Yo; en esta aproximación el afrontamiento se enfoca en la formas de pensamiento y de percepción de la relación de la persona con su ambiente (Beeman, 1993; Moos y Schaefer, 1993).

Aunque esta aproximación ha dado mucha riqueza a la definición de este término, tiene dos desventajas: una, que sugiere que el contacto con la realidad es una condición necesaria para que el afrontamiento sea exitoso, pero en algunos casos, la negación de la realidad es un recurso efectivo. La segunda desventaja, es que define al afrontamiento en términos de un ajuste exitoso, pero éste también puede no tener éxito.

Regresando a la perspectiva de Lazarus y Folkman (1984), el afrontamiento es visto como un proceso, recordemos que forma parte de un modelo dinámico-cognitivo, donde el afrontamiento no sólo se refiere al presente, sino al pasado y al futuro y donde tiene tres aspectos fundamentales: el primero es que las observaciones y las mediciones deben referirse a lo que la persona realmente piensa y/o hace y no a lo que usualmente hace o haría. En segundo lugar, lo que la persona realmente hace o piensa debe ser analizado en el contexto específico en que ocurre ya que se necesita conocer qué es lo que la persona está enfrentando, mientras más concretamente sea definido el contexto, más fácilmente será vinculado el afrontamiento a la demanda del contexto. En tercer lugar, al hablar de un proceso, se da por hecho la existencia de cambios en los pensamientos y actos de

afrentamiento, así una persona en un momento dado puede utilizar una forma de afrontamiento y en otras ocasiones, usar otros recursos.

Se puede decir que las habilidades de afrontamiento:

- Hacen referencia a aspectos psicológicos tanto en lo conductual como en lo cognoscitivo.
- Los individuos pueden tener mayor o menor nivel de estas habilidades.
- Dependen de la historia personal.
- Dichas habilidades pueden ser mejoradas o aprendidas.
- Son éstas las que le permiten al individuo tener una actitud de mayor o menor adecuación para enfrentar un problema.
- Una habilidad de afrontamiento por sí misma no es adecuada o inadecuada, sino que esto depende de la situación, en una determinada circunstancia puede resultar benéfica y en otra perjudicial.
- Estas respuestas son flexibles y sobre todo dinámicas, por lo tanto difieren de los mecanismos de defensa y éstos quedan excluidos de este concepto (Arias y Ayala, 1990).

Lazarus y Laurnier en 1978 (citados en Varela, 1990), desarrollaron un esquema de clasificación para el proceso de afrontamiento. Por un lado, se distingue entre el interés o los objetivos del afrontamiento, pudiendo éste ser de dos tipos: a) Afrontamiento enfocado en el problema, y b) Afrontamiento centrado en la emoción. Por otro lado, se describen cuatro categorías de estrategias de afrontamiento: 1) Búsqueda de información, 2) Acción directa, 3) Formas o modos intrapsíquicos, y 4) inhibición de la acción. Estas estrategias son utilizadas para mediar las relaciones persona-ambiente en una forma instrumental (Beeman, 1993; Varela, 1990). Pero aún si el cambio se encuentra en las condiciones externas o en uno mismo, el afrontamiento influirá en la tensión psicológica a través de la evaluación, ésta siempre es el mediador.

A través de los diferentes estudios realizados por Lazarus y Folkman (1984) resumen sus hallazgos en siete puntos importantes:

1. El afrontamiento es complejo, las personas usan la mayoría de las estrategias básicas de afrontamiento en cada encuentro con el estresor, ya sea que las estrategias estén ligadas a la cantidad de tensión específica o a un proceso de ensayo y error para enfrentarse al estresor.
2. El afrontamiento depende de la evaluación de si algo puede hacerse para cambiar la situación. Si se considera que algo puede hacerse predomina el afrontamiento enfocado en el problema, si la evaluación se inclina a que nada puede hacerse, predomina el afrontamiento enfocado en la emoción.
3. Cuando el contacto con el estresor se mantiene constante (en el trabajo, en la salud, relacionado con la familia), hombres y mujeres muestran modelos de afrontamiento muy similares.
4. Algunas estrategias de afrontamiento son más estables que otras en los encuentros con el estresor, mientras otras se unen a contextos particulares. Por ejemplo, el pensamiento positivo sobre una situación es relativamente estable y depende en gran

medida de la personalidad, en cambio la búsqueda de apoyo social es inestable y depende del contexto social.

5. Las estrategias de afrontamiento cambian de un encuentro con el estresor a otro.
6. El afrontamiento es un mediador poderoso de las emociones, los resultados positivos son asociados con algunas estrategias de afrontamiento, mientras que los resultados negativos se relacionan con otras.
7. La utilidad de cualquier estrategia de afrontamiento depende del tipo de encuentro con el estresor, del tipo de personalidad y del resultado. Lo que en un contexto puede ser útil, puede ser contraproducente en otro (Lazarus, 1993).
8. En cuanto a la edad, encontraron que los adultos utilizan más la reevaluación positiva y la evitación (distanciamiento y escape-evitación) y menos la búsqueda de apoyo social, solución de problemas y confrontación.

De acuerdo con la idea de que el apoyo social puede fomentar un afrontamiento adecuado y que está positivamente asociado con una mayor salud física y mental (Heller y Swindle, 1983; Moos y Mitchell, 1982 citados en Moos y Schaefer, 1993) parece que las personas que tienen más recursos sociales, especialmente familiares y amigos, usarán más los procesos de aproximación como la confrontación, búsqueda de información y una reestructuración cognitiva. De igual manera, parece que las condiciones laborales que conducen a una autodirección en el trabajo, una elevada autonomía, innovación y soporte social, están más asociadas con una valoración autodirectiva y el uso de procesos de afrontamiento activo.

Por otra parte, Moos y Schaefer (1993), mencionan que las personas que confían más en un afrontamiento de aproximación (especialmente conductual) tienden a adaptarse mejor a los estresores vitales y experimentan pocos síntomas psicológicos que aquellos que prefieren el afrontamiento de evitación (especialmente la fantasía y la descarga emocional). Los métodos de afrontamiento cognitivo están asociados con un mejor ajuste marital y ocupacional y con altos niveles de salud mental. Cuando se usan juntos, el buscar información relevante y la solución de problemas, son generalmente útiles en el manejo de estresores agudos y crónicos.

De acuerdo con estas condiciones, el estrés no puede ser considerado sin tomar en cuenta las emociones. Estas incluyen las relaciones transaccionales, ya que no están generadas solamente por procesos intrapsíquicos o por factores ambientales sino que son producto de los encuentros con el ambiente. Estas relaciones persona-ambiente pueden incluir daños (emociones negativas) o beneficios (emociones positivas). Otro factor importante es la motivación, la cual también es transaccional y disposicional, y el tercer factor importante en la emoción es la cognición. De acuerdo con Lazarus (1993) " el conocimiento consiste en creencias situacionales y generalizadas acerca de cómo las cosas funcionan" en los encuentros adaptativos de la vida, mientras que la evaluación consiste en una valoración del significado personal de lo que está sucediendo en un encuentro específico con el ambiente; para Lazarus la actividad cognitiva es intrínseca a la emoción y la evaluación es necesaria para que una emoción ocurra.

Como menciona Lazarus (1993), el tema de las emociones brinda más categorías de reacción del individuo que el estrés por sí solo, así se pueden identificar 15 emociones diferentes, nueve de ellas negativas: cólera, miedo, ansiedad, culpa, vergüenza, tristeza, envidia, celos y hastío, cada una se produce a través de diferentes condiciones e involucra diferentes daños o amenazas. A su vez, hay cuatro emociones positivas: felicidad, orgullo, alivio y amor; a esta lista él agrega tres más: esperanza, compasión y gratitud.

Cada emoción se produce de manera diferente de acuerdo con las relaciones entre un sujeto y su ambiente. Al tomar en cuenta las emociones se complica el estudio del estrés, pero lo enriquece para lograr una mayor comprensión y predicción del mismo; si cada emoción es provocada por una valoración diferente de la importancia personal en un encuentro adaptativo, entonces nosotros aprendemos adaptativamente diferentes cosas de lo que uno considera sobre lo que está pasando y sobre las características psicológicas de la persona que está reaccionando.

De esta manera, los procesos de valoración, tanto primaria como secundaria, se hallan incluidos en la emoción. Sin la valoración de un interés en el resultado de un encuentro (evaluación secundaria) no hay potencialidad para una emoción; si se tiene interés hacia una situación, entonces desembocará en una emoción positiva o negativa, dependiendo de si el encuentro es valorado como benéfico (emoción positiva) o perjudicial (emoción negativa). En la evaluación secundaria uno puede creer que la situación, uno mismo u otra persona es dañina o benéfica y así determinar lo que podría sentir: enojo, culpa, orgullo, vergüenza, etc.

Si bien se reconoce que el estrés es un aspecto inevitable de la condición humana y por consiguiente ha llegado a ser un concepto que incluye muchas variables y procesos, la esfera de su significado en la relación entre la persona y su ambiente es extensa. En esta cadena causal de factores, encontramos altos niveles de estrés que cuando se combinan con métodos inadecuados de afrontamiento pueden conducir, a largo plazo, al desarrollo de desórdenes psicológicos.

Quizá merece la pena hacer la diferencia entre estrés agudo y crónico, si bien existe una gran cantidad de bibliografía en relación a el primero (como mucha de la que hemos estado utilizando), en cuanto al segundo es importante tomar en cuenta que los estresores crónicos son aquellos que se presentan en la rutina diaria de los individuos por los roles y actividades cotidianos, aunque todavía hay diferencias en cuanto a lo que se consideran estresores agudos o crónicos, algunos investigadores los definen por su duración o por la intensidad de sus efectos, Wheaton (referido por Gottlieb, 1997) incluye dentro de los estresores crónicos aquellos que pueden producirse en el rol ocupacional (por ejemplo, la ambigüedad del rol en el trabajo).

También hay evidencia de que el estrés puede pasar de algún problema en una esfera de la vida a otra, así aquellos patrones conductuales o aquellos modos de afrontamiento que pueden ser útiles en una esfera, no lo son en otra, sin embargo, el sujeto en estrés crónico lleva éstos a esa otra esfera. Por ejemplo, las respuestas de afrontamiento que son empleadas para moderar el impacto de las presiones y demandas en el trabajo pueden ser molestas o consideradas como maladaptativas en casa (Gottlieb, 1997). Esto es

importante de considerar pues nos da una visión de la amplitud de efectos que tiene el estrés en un sujeto.

Sin embargo, no hay una relación uno a uno entre los resultados de cualquier encuentro y sus efectos a largo plazo. Recordemos que el estrés y el afrontamiento varían a través de diferentes situaciones y momentos de la vida. Además al lado de las muchas demandas del ambiente físico de una persona como el hacinamiento, el ruido, la polución, etc. hay una gran cantidad de demandas que tienen su origen en el medio social, incluyendo aquellas que se relacionan con la escuela, la familia, los amigos y el trabajo (Lazarus 1993, Beeman, 1993). Junto con estas demandas creadas por el ambiente social existen otras demandas internas basadas en los procesos de socialización que reflejan la historia de desarrollo del individuo; así tanto lo social, como el ambiente físico y las diferentes etapas de vida del individuo van cambiando constantemente y determinando encuentros estresantes que los sujetos deben afrontar.

Una respuesta de afrontamiento adecuada puede suponer, en algunos casos, la acción directa para modificar la situación, para escapar de situaciones intolerantes o para abandonar ciertos objetivos. Esta acción directa puede adoptar diversas formas como el prepararse para una situación que genera estrés, recoger información e iniciar un proceso de solución de problemas, escapar o evitar la situación que provoca estrés o afirmarse e intentar alterar directamente el ambiente influyendo sobre las personas significativas del medio.

En otros casos, donde no es posible evitar el estrés, pueden emplearse modo paliativos de afrontamiento, o sea, formas de respuesta que nos hacen sentir mejor frente a la amenaza o el daño, sin resolver el problema. En estas situaciones es posible utilizar técnicas orientadas a regular la perturbación emocional. Así en algunas situaciones, el afrontamiento eficaz no supone siempre un control activo sobre el medio, de ahí que los programas de prevención y reducción del estrés deben reconocer que, en algunos casos, la retirada, la tolerancia y el distanciamiento pueden ser las respuestas más adaptativas (Meichenbaum y Jaremko, 1987).

Por lo tanto, como mencionan Meichenbaum y Jaremko (1987), cualquier intento por evitar o reducir el estrés debe orientarse a : transformar la situación mediante técnicas de acción directa, cambiando los procesos de valoración del individuo y su capacidad para afrontar paliativa o cognitivamente, ampliando el repertorio de respuestas de afrontamiento y alentando la confianza del sujeto en sus propias capacidades de afrontamiento. Varios factores deben tomarse en consideración al establecer un programa de intervención:

1. Se debe tener en cuenta que el afrontamiento no es un acto único, ni un proceso estático sino que es una constelación de actos que se extienden a lo largo del tiempo y van sufriendo transformaciones. De la misma forma, se debe considerar que normalmente el estrés tiene múltiples determinantes y también múltiples efectos, con frecuencia a largo plazo.

2. Cualquier programa de entrenamiento debe ser sensible a las diferencias culturales, ya que éstas juegan un papel importante en la definición de lo que se valora como provocador de estrés y sobre la naturaleza del proceso de afrontamiento.
3. Cualquier programa de afrontamiento debe ser sensible al papel que tienen las diferencias individuales en la definición de lo que se considera provocador de estrés y cuál es la respuesta de afrontamiento más adaptativa.
4. Los programas de entrenamiento deben alentar la flexibilidad del repertorio de afrontamiento del individuo. Debe evitarse brindarle al sujeto una fórmula única o recetario para afrontar el estrés. La capacidad del individuo para adecuar su respuesta de afrontamiento a las demandas situacionales debe ser un factor crucial. Además el programa de entrenamiento debe adecuarse individualmente tomando en cuenta las necesidades del sujeto o grupo.
5. El cómo valoramos los estímulos que provocan estrés y nuestra capacidad de manejarlos ejercen una gran influencia sobre nuestro nivel de estrés. Nuestras actitudes hacia el estímulo que provoca estrés, la experiencia previa que tengamos de él, nuestro conocimiento de sus posibles efectos y nuestra evaluación sobre los costos y beneficios de nuestras acciones, ejercerán una gran influencia sobre nuestras reacciones de estrés. En tanto que seamos capaces de prepararnos para el estímulo que provoca estrés, que podamos considerarlo como un problema a resolver en lugar de una amenaza personal o una provocación interpersonal, el estímulo que genera estrés podrá ser controlado.
6. Se ha prestado un gran interés a la naturaleza (número y calidad) de los apoyos sociales que actúan como amortiguadores de estrés. Numerosos estudios indican que las personas que cuentan con una red de apoyo estable disfrutan de una mejor salud mental y física y afrontan mejor el estrés que los individuos que carecen de este apoyo. Cualquier programa de entrenamiento debe evaluar la naturaleza y calidad del sistema de apoyo social del individuo, debemos asegurarnos de que éste posea las habilidades interpersonales necesarias para alentar a los otros a concederle apoyo.
7. El último factor a considerar es la necesidad de incluir la exposición gradual a aquellos sucesos que producen estrés. Si consideramos que la capacidad de afrontar el estrés es un conjunto de complejas habilidades inter e intrapersonales, la exposición gradual a las situaciones que producen estrés puede brindar al sujeto una retroalimentación que alimente su confianza. Dado que algunas de estas tareas conducirán inevitablemente a algún fracaso, se deben prevenir la recaídas y buscar la generalización del tratamiento.

Además de los factores anteriores, debemos tener presente como mencionan Moos y Schaefer (1993), que los procesos de afrontamiento también tienen aspectos negativos, por ejemplo, la búsqueda de información y apoyo ha sido asociada con una mayor depresión, sobre todo cuando se enfrenta un estresor mayor que provoca una intensa búsqueda de

soporte y se obtienen pobres resultados. En ocasiones, la búsqueda de apoyo sólo prolonga la solución del problema. De igual manera, los miembros de la familia y amigos pueden provocar más estrés con sus comentarios, o minimizar los problemas o sus consecuencias y por lo tanto, desalentar los esfuerzos para aliviarlos o criticar cómo está manejando la persona la situación. El buscar apoyo no es lo mismo que encontrarlo, los individuos estresados pueden necesitar la ayuda que los otros no pueden o no desean brindarles.

De igual manera, el afrontamiento de evitación también puede tener aspectos adaptativos, hay una gran evidencia empírica de que la evitación cognitiva o la inatención pueden ser una forma efectiva de afrontar algunos estresores a corto plazo como el dolor, donación de sangre, un daño menor y algunos procedimientos médicos dolorosos o desagradables. Sin embargo, a largo plazo, este tipo de afrontamiento ha sido asociado con una inmunosupresión y menos resistencia a la enfermedad.

En un estudio realizado por Holahan y Moos (1987), examinaron los determinantes personal y contextual de las estrategias de afrontamiento y entre sus hallazgos encontraron que tanto las variables contextuales (como el soporte social y los eventos estresantes) como los factores personales podían funcionar como predictores de la efectividad de las respuestas de afrontamiento y su relación con los problemas de salud (como la depresión).

Señalan la importancia de la investigación longitudinal para una adecuada evaluación de los cambios a través del tiempo en las estrategias de afrontamiento, en los recursos sociales, las características sociales y demográficas y además se deben incluir los compromisos, creencias y sentido de auto-eficacia que se unen a las características de personalidad que determinan la estrategia de afrontamiento. Como propone Bandura en 1977 y 1982, el sentido de auto-eficacia determina cuando comenzará la conducta de afrontamiento, hasta cuando se mantendrá y cuanto esfuerzo se necesitará.

Proponen un punto de vista ecológico social de las respuestas de afrontamiento como un eslabón entre el estrés y el estudio del afrontamiento para una mejor intervención clínica orientada en reforzar las tendencias disposicionales de personalidad y su relación con el afrontamiento, al entender el papel que juega la personalidad se pueden realizar programas preventivos dirigidos a grupos de riesgo, además de la importancia de las intervenciones orientadas a la familia como un componente central de los programas de afrontamiento.

Por otra parte, de acuerdo con Meichenbaum y Fitzpatrick (1993), se debe tener presente que la exposición a eventos traumáticos estresantes puede amenazar, desestabilizar, invalidar y hasta destruir creencias individuales fundamentales y aseveraciones implícitas acerca de uno mismo y del mundo. Estas creencias implícitas incluyen:

1. La creencia en la propia invulnerabilidad (el mantenimiento de un optimismo que sobreestima la probabilidad de que puedan ocurrir eventos negativos graves).
2. La creencia de que los eventos son predecibles, controlables y específicos.
3. La creencia de que el mundo es bueno.
4. La creencia de que la vida es trascendente, y
5. La creencia en el valor de uno mismo.

Cuando tales creencias son radicalmente alteradas, con frecuencia provocan en los individuos sentimientos de debilidad, indefensión, desmoralización, desesperanza y a veces, también de responsabilidad y culpa. Estos estados afectivos influyen y son a su vez influenciados, por las construcciones narrativas de los sujetos, es decir por lo que los sujetos se dicen a sí mismos y a los otros y a través de lo cual van construyendo su realidad.

Existe una gran cantidad de eventos estresantes, pero cada uno de éstos muestra una experiencia común de pérdida, literal (una persona, un ambiente o una relación) y/o simbólica (pérdida de metas, esperanzas, planes o posibilidades). Los individuos no solamente ofrecen narraciones de lo que ha sucedido, sino que también dan explicaciones causales (atribuciones) que se acompañan de justificaciones. Cuando un individuo da una explicación causal de su respuesta a un evento estresante le está atribuyendo una característica conductual que puede acarrear la ilusión de control, cuando acarrea una responsabilidad personal y evita culpar a otros, es evidente un mejor ajuste (Meichenbaum y Fitzpatrick, 1993).

Una revisión de la literatura sobre afrontamiento con estrés, sugiere que los individuos y grupos que tienen dificultad para ajustarse a los eventos estresantes mayores, construirán narrativas que tengan ciertas características. Los individuos estresados tenderán a:

- a) Hacer comparaciones entre aspectos de su vida después del evento estresante y cómo era antes, además continuamente recuerdan lo que se perdió.
- b) Se ven a sí mismos como víctimas, con pocas expectativas o esperanzas de que las cosas cambiarán o mejorarán.
- c) Hacen comparaciones desfavorables entre lo que es su vida actual y lo que debería haber sido si el evento estresante no hubiera ocurrido.
- d) Culpan a otros de su aflicción y fracasan al tomar cualquier responsabilidad personal.
- e) Fracasan para encontrar cualquier significado o importancia del evento estresante.
- f) Insisten en las implicaciones negativas de los eventos estresantes.
- g) Se ven a sí mismos como continuamente en riesgo o vulnerables a los eventos futuros estresantes.
- h) Se sienten inútiles para controlar los síntomas de su estrés (ven imágenes intrusivas, tienen pesadillas entumecimiento físico, conductas de evitación, hiperexcitabilidad y reacciones de sobresalto exageradas, como si fueran incontrolables e impredecibles).
- i) Permanecen vigilantes a las amenazas y obstáculos.

En contraste con los individuos que experimentan dificultades de afrontamiento, aquellos que su afrontamiento es más efectivo, desarrollan interpretaciones más significativas y aceptables de los eventos estresantes, integrándolos dentro de una estructura coherente, estable y conceptualmente adaptativa que proporciona una fuente de predictibilidad y control. Aquellos con un afrontamiento más adecuado, es probable que encuentren o construyan significados positivos para los eventos estresantes, por ejemplo cómo el evento estresante unió más a la familia produciendo más apoyo y cuidados familiares, acercamiento de los amigos, etc. (Meichenbaum y Fitzpatrick, 1993).

Tomando en cuenta estas construcciones, se han utilizado diferentes técnicas terapéuticas para atender a las personas que sufren de estrés, de entre ellas encontramos la inoculación de estrés desarrollada por Meichenbaum, la cual se basa precisamente en una reconstrucción narrativa de los eventos estresantes, si bien no es nuestro objetivo adentrarnos en las diferentes formas en que se puede atender este problema, merece mencionarse esta técnica por ser una de las más utilizadas recientemente, como este autor resalta a través de la narrativa podemos analizar la o las diferentes evaluaciones que hace el individuo de los estresores y de sus recursos de afrontamiento, lo que finalmente permitirá adentrarnos más en el estudio del estrés y así encontrar la manera más efectiva de afrontarlo.

Esta revisión que hemos realizado acerca del estrés nos ha permitido establecer la importancia de su estudio e investigación y sobre todo, dirigirnos a un tipo específico del mismo, el burnout, que es el tema de la presente investigación, esta clase de estrés se da en aquellas profesiones que tienen una relación de ayuda hacia los demás, si bien se la ha considerado como una clase de estrés, esto se debe a la importancia y factores comunes de las profesiones en las que se ha encontrado pero mantiene todos los elementos que hemos revisado; aquí nos enfocaremos en el burnout en los profesores, pero hablaremos más al respecto en los siguientes capítulos.

CAPITULO 2

UNA FORMA ESPECIAL DE ESTRÉS: EL BURNOUT

CAPITULO 2. Una forma especial de estrés: El Burnout.

2.1 Definición.

El fenómeno burnout fue definido por Freudenberger, un psicólogo clínico en 1974, como las respuestas al estrés que presentaban los miembros del personal que trabajaba en instituciones clínicas. Lo describió como una condición individual de agotamiento físico y emocional como resultado de las demandas excesivas a los recursos personales. Como consecuencia Maslach y Jackson (1981) definieron el burnout como un síndrome tripartito de agotamiento emocional, de despersonalización y un sentimiento reducido de realización personal que con frecuencia ocurría entre los trabajadores cuyos empleos involucraban una intensa interacción con otras personas, más concretamente en aquellas profesiones que mantienen una relación de ayuda, de ahí que el burnout ha sido estudiado en una gran variedad de profesiones como en enfermeras, policías, personal de organizaciones comerciales, abogados, maestros, personal de salud mental, médicos, etc., es decir, en profesiones que tienen un contacto frecuente con otras personas que necesitan ayuda (Jackson, Shwab y Schuler, 1986; Chan y Hul, 1995).

La explicación del por qué son las profesiones asistenciales las más afectadas está relacionada con la etología del burnout. Por un lado, son estas profesiones las que presumiblemente tienen una filosofía humanística del trabajo, sin embargo, el choque que experimentan estos profesionales al encontrar un sistema deshumanizado y despersonalizado al que deben adaptarse, puede estar determinando el comportamiento de estos profesionales, de tal forma que las expectativas no realistas de los servicios humanos profesionales y la diferencia entre expectativas y realidad asistenciales contribuye a este tipo de estrés. Por otro lado, a estas profesiones se les pide que empleen un tiempo considerable en intensa implicación con gente que a menudo se encuentra en una situación problemática y donde la relación está cargada de sentimientos de frustración, turbación, temor o desesperación, así el estrés resultante puede tener un efecto de "desección" emocional que deja al profesional vacío y con burnout (Moreno, Oliver y Aragonés, 1993).

2.2 Modelos de explicación.

Se han hipotetizado múltiples causas de este síndrome, entre ellas encontramos: aburrimiento y estrés, crisis en el desarrollo de la carrera profesional y pobres condiciones económicas, sobrecarga de trabajo y falta de estimulación, pobre orientación profesional y aislamiento. También se han reflejado aspectos más cognitivos como: bajas expectativas de refuerzo y altas expectativas de castigo, así como bajas expectativas para controlar las formas de conseguir refuerzos positivos en el desarrollo profesional, incluso se ha asumido el paradigma de la indefensión aprendida como una explicación de este fenómeno (Moreno, Oliver y Aragonés, 1993 ; Friedman, 1991).

De la misma manera que se ha especulado en cuanto a las causas, así existen diferentes modelos que tratan de explicar el burnout, así encontramos que Maslach y Jackson (1981) consideran al burnout como una respuesta principalmente emocional y sitúan

los factores laboral e institucional como condiciones y antecedentes. De esta forma, la respuesta emocional pasa a ser considerada no una variable del burnout sino la propia definición del problema.

Otro modelo, establecido por Chernias en 1981 (citado en Buena y Caballo, 1993) ha situado al estrés como el estímulo, determinados ambientes de trabajo interaccionan con el individuo, especialmente con aquellos que poseen una determinada orientación vocacional. Algunos de estos aspectos son la carga de trabajo, falta de orientación vocacional y aislamiento social, además a nivel individual hay una serie de demandas y apoyos que juegan un importante papel sobre la persona en su desempeño y su implicación con el trabajo.

Otro autor, Meier en 1983, ha desarrollado un modelo inspirado en el enfoque cognitivo-conductual y se relaciona directamente con el sentido de auto-eficacia de Bandura. Este modelo interaccionista permite estudiar tanto los factores institucionales como los personales, haciendo énfasis en los aspectos cognitivos. Sin embargo, este modelo se encuentra desarrollado únicamente en el nivel teórico (Moreno, Oliver y Aragonés, 1993; Jackson, Shwab y Schuler, 1986).

A pesar de que han surgido diferentes definiciones del burnout, todas mantienen algo en común, los tres elementos que se presentan en este fenómeno: el primero es el agotamiento emocional, causado por las demandas psicológicas y emocionales excesivas debido a trabajo que desempeñan las personas, y que presupone que éstas han pasado por un estado anterior de excitación alta. Es definido como desgaste, pérdida de energía, agotamiento y fatiga, que puede manifestarse física o psicológicamente o como una combinación de las dos.

El segundo elemento, el de la despersonalización hace referencia a tratar a las personas como objetos y se refleja a menudo en el lenguaje cuando emplean etiquetas para nombrar a las personas (por ejemplo, el número del cuarto 609, en lugar de nombrar al paciente), si bien un cierto grado de despersonalización puede ser necesario para actuar adecuadamente en una situación, un distanciamiento excesivo y el no preocuparse por las otras personas llevan al trabajador a actitudes de dureza y cinismo. La despersonalización pone de manifiesto un cambio negativo en las actitudes y respuestas hacia las otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo, además de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de la motivación hacia el mismo.

El tercer elemento, un reducido sentimiento de superación o realización personal (Maslach y Jackson 1981), el cual supone una serie de respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo, típicas de la depresión: moral baja, evitación de las relaciones interpersonales profesionales, baja productividad, incapacidad para soportar la presión y una pobre autoestima.

De acuerdo con Golembiewski en 1986 (citado en Buena y Caballo, 1993), existen diferentes fases dentro del burnout. En este modelo, la despersonalización ocurre al principio, de tal forma que se ve a los clientes como "culpables" de sus propios problemas, lo cual repercute en la calidad de la atención que se les brinda. A continuación hay una disminución del sentimiento de realización personal, debido a lo cual el individuo piensa que

trabaja mal con la gente y evita en lo posible las relaciones que pueden ponerlo más de manifiesto, produciéndose un aislamiento, y finalmente, entraría a un ciclo que lleva a un agotamiento emocional en el que cuanto más se intenta mejorar la situación, más se empeora. De esta forma la progresión sería: despersonalización - disminución del sentimiento de realización personal - agotamiento emocional, considerándose ésta última dimensión como la más característica del burnout avanzado.

Ese planteamiento es opuesto al establecido por Leiter en 1989, cuya secuencia del fenómeno estaría iniciada por el agotamiento emocional, al cual reaccionaría el individuo aislándose mediante la despersonalización ejercida hacia los clientes, el profesionista perdería así su compromiso con el trabajo y aumentaría su agotamiento, redundando todo esto en una disminución de su sentimiento de realización personal, llegando al final al síndrome de burnout.

2.3 Repercusiones del burnout.

De acuerdo con Rice (1992), el estrés en el trabajo tiene repercusiones psicológicas, físicas y conductuales, dentro de la primera categoría, los síntomas psicológicos de estrés en el trabajo son:

1. Ansiedad, tensión, confusión e irritabilidad.
2. Sentimientos de frustración, enojo y resentimiento.
3. Hipersensibilidad e hiperreactividad emocional.
4. Represión de sentimientos.
5. Disminución de la efectividad en la comunicación.
6. Introversión y depresión.
7. Sentimientos de aislamiento y alienación.
8. Disminución de la satisfacción en el trabajo.
9. Fatiga mental y disminución del funcionamiento mental.
10. Falta de concentración.
11. Falta de espontaneidad y creatividad.
12. Baja auto-estima.

Los principales síntomas físicos son:

1. Incremento en la tasa cardíaca y presión sanguínea.
2. Incremento en la secreción de adrenalina y noradrenalina.
3. Problemas gastrointestinales (como por ejemplo úlceras).
4. Heridas corporales.
5. Fatiga física.

6. Problemas cardiovasculares.
7. Dolores de cabeza.
8. Problemas respiratorios.
9. Problemas de la piel.
10. Cáncer.
11. Tensión muscular.
12. Incremento en la suicidación.
13. Problemas del sueño.
14. Defunción.

En cuanto a los síntomas o cambios conductuales encontramos:

1. Retraso y evitación del trabajo.
2. Reducción de la productividad y el desempeño.
3. Incremento en el abuso de drogas y alcohol.
4. Incremento en las visitas al servicio médico.
5. Sobrealimentación como un escape, tendencia a la obesidad.
6. Tendencia al retraimiento, probablemente relacionado con signos de depresión.
7. Pérdida del apetito.
8. Agresión, vandalismo y robos.
9. Incremento en conductas de riesgo como el conducir de manera imprudente.
10. Deterioro en las relaciones familiares y con los amigos.
11. Suicidio o intentos de suicidio.

2.4 Fuentes del estrés laboral.

Dentro de las fuentes de estrés en el trabajo se han mencionado por ejemplo: la sobrecarga de trabajo tanto cualitativa como cuantitativa, toma de decisiones bajo presión, roles ambiguos, pobres sistemas de apoyo social, falta de promoción y desarrollo en el trabajo, rivalidad, ambiciones frustradas, falta de seguridad en el trabajo, estructuras rígidas e impersonales, inadecuada supervisión, capacitación inadecuada o falta de la misma, falta de participación en la toma de decisiones, etc.

En los diferentes estudios que se han realizado como el de Chernis en 1980, Ganes y Jernler en 1983, Schwab, 1983, sobre las supuestas causas y consecuencias del burnout, podemos encontrar que además de las causas ya mencionadas se han incluido las características personales tanto de los profesionales como de los clientes, las prácticas de los supervisores, las estructuras tanto sociales como físicas del centro de trabajo, la profesionalización de los programas, procesos políticos y las normas culturales, redes de apoyo social con que cuentan los profesionistas y relaciones interpersonales establecidas entre los profesionales. Las consecuencias que se han atribuido a este problema también han sido diversas, se incluyen la disminución del desempeño laboral, con la consecuente pobre calidad en el cuidado de los clientes, ruptura de las relaciones familiares y personales, deterioro de la salud, ausentismo y disminución en la productividad.

Muchos autores han propuesto que una de las causas principales, como lo mencionamos anteriormente, es la relación que se establece entre las expectativas de trabajo iniciales y el trabajo real, que determina las reacciones de los profesionistas hacia su trabajo (Porter y Steers en 1973; Steers y Monday en 1981; Wanous en 1980). Numerosas discusiones teóricas sobre el burnout enfatizan esta relación entre las expectativas no realistas de trabajo en los profesionistas de servicios y la realidad.

Dos expectativas del profesionista implicadas como posibles causas del burnout son las expectativas de realización y las expectativas organizacionales. Las expectativas de realización son aquellas que se tienen sobre lo que uno podría lograr al estar cara a cara frente a los clientes o la habilidad que se tiene para tratarlos. Las expectativas organizacionales tienen relación con la naturaleza del trabajo y el sistema dentro del cual opera el individuo como un empleado o como un profesionista. De estas dos expectativas, se considera que las de logro son más importantes para causar burnout, probablemente las altas expectativas sobre lo que se debe lograr al estar frente a los clientes motiva una gran carga de energía emocional en el trabajo, llevando al individuo a un futuro agotamiento.

Pero este agotamiento puede ser una consecuencia normal para un empleado que reacciona a su realidad poco satisfactoria al estar intentando, dentro del sistema, probablemente con poco éxito o ninguno, cambiar el mismo. Es probable que muchas expectativas organizacionales se relacionen con el hecho de que la institución reconozca y premie el buen desempeño de sus empleados, ya que los sentimientos de baja realización personal puede ocurrir cuando esta retroalimentación positiva esperada no se recibe (Jackson, Shwab y Schuler, 1986; Kauffman y Beehr, 1986).

Motowidlo, Packard y Manning (1986) propusieron un modelo para analizar el burnout. Este modelo ve al estrés subjetivo como una variable intermedia entre la causa antecedente y las consecuencias conductuales. Para estos autores, el estrés es una experiencia emocional desagradable asociada con miedo, ansiedad, irritación, molestia, cólera, tristeza, pesar y depresión. Enfatizan las implicaciones negativas del estrés por su potencial disfuncional y sus efectos socialmente costosos en el desempeño laboral.

Este modelo supone que el estrés lleva a una estado afectivo (ansiedad, depresión, hostilidad, etc.) que disminuye el desempeño laboral y que es causado por eventos específicos que ocurren en y durante el trabajo. El evento más frecuente o más intensamente estresante en el trabajo para el individuo provocará el mayor nivel de estrés subjetivo, el trabajo condiciona, en parte, la frecuencia con que estos eventos ocurren, pero las características individuales como la experiencia, patrones de conducta tipo A o el miedo a una evaluación negativa también determinan su frecuencia así como la capacidad estresante de ese evento para los individuos.

Diversos estudios han demostrado los efectos de una gran variedad de estresores en la velocidad y exactitud del lenguaje, en el descubrimiento de señales, formación de oraciones y otros tipos de actuación verbal. De acuerdo con Cohen en 1980, los estresores crean condiciones en donde hay una carga excesiva de información que obliga a las personas a que presten una atención especial. Esto produce una fatiga cognoscitiva y pérdida de

energía necesarias para un buen desempeño laboral. Cohen revisó varios estudios que muestran que después de experimentar estresores como el ruido, frustración burocrática y sobrecarga de trabajo, los individuos realizaban menos eficazmente aquellas tareas que requerían tolerancia a la frustración, exactitud y habilidad para evitar distracciones perceptuales. También eran menos sensibles a los otros y mostraban una disminución en su capacidad para prestar ayuda y en el reconocimiento de las diferencias individuales, además de un aumento en la agresión.

Estos efectos en la sensibilidad interpersonal son semejantes a los encontrados en estudios sobre la agresión (Rule y Nisdale en 1976) y el altruismo (Aderman en 1972; Cunningham, Steinberg y Grev en 1980), los cuales indican que las emociones negativas asociadas con el estrés llevan a las personas hacia conductas más agresivas y menos altruistas.

A su vez, el conflicto de rol, la ambigüedad y una frecuente carga excesiva de trabajo se ha estudiado como una fuente de estrés profesional, sin embargo hay eventos específicos que producen más frecuentemente que otros estrés y varían de un trabajo a otro, así en lugar de definir los estresores a priori parece ser necesario identificarlos de acuerdo a los diferentes trabajos. Así el estrés puede ser atribuido a la frecuencia con la cual los eventos estresantes ocurren así como la intensidad en que son percibidos por el individuo. Los eventos estresantes pueden ser más frecuentes en ciertas situaciones de trabajo que en otras y personas con ciertas características pueden comportarse de forma que incrementen o disminuyan la frecuencia con la cual estos eventos ocurren (Motowidlo, Packard y Manning, 1986).

Aquí entra otro elemento importante en el estudio del burnout, las diferencias individuales, existen muchas de las cuales han sido relacionadas con el estrés profesional como la edad, la experiencia profesional, patrones de conducta tipo A, miedo a una evaluación negativa, etc. Así, por ejemplo las personas que permanecen más tiempo en un trabajo son más resistentes al estrés, esto se puede explicar a través del proceso de adaptación, se supone que las personas desarrollan mecanismos de afrontamiento para tratar con los eventos estresantes a los que se van enfrentando y para los que se enfrentarán en el futuro, debido a que esto toma tiempo, mientras más permanece un individuo en un sistema más recursos desarrolla y por consiguiente, presenta menos tensión.

En cuanto a la conducta tipo A, se ha establecido como una causa potencial de estrés, esta conducta incluye agresividad, competitividad, impaciencia y un sentido de urgencia para superar obstáculos. Esto sugiere que las personas con patrones tipo A actúan de manera que producen más eventos estresantes para sí mismos y de la misma forma ven los eventos más intensamente estresantes.

Hogan y Hogan en 1982 (citados en Hollahan y Moos, 1987) sugirieron que la autoestima también estaba relacionada con el estrés, las personas que tienen una baja autoestima y presentan una gran necesidad de aprobación social, están más propensas a eventos en los cuales el rechazo social es altamente estresante. Las personas con alta autoestima se sienten menos amenazadas por el rechazo y por lo tanto, pueden enfrentar de

mejor manera esos eventos. Muchos modelos dan al apoyo social una gran importancia en el origen del estrés, de hecho, algunas teorías sugieren que el apoyo social es un moderador, ya que en los niveles en los que los individuos tienen un apoyo social adecuado los niveles de estrés pueden ser manejados de manera más eficiente.

Pero este apoyo social debe tener ciertas características para que sea un recurso eficiente, así por ejemplo, en un estudio realizado por Kauffman y Beehr (1986), acerca del apoyo social en enfermeras, encontraron que los efectos del apoyo social determinaban la relación que se establecía entre el estrés y los estresores debido por una parte a que es importante que las fuentes de apoyo sean independientes del estresor, por ejemplo, si un supervisor causaba estrés cuando se acercaba a la enfermera no puede brindar un apoyo, sino que la interacción en sí misma será experimentada como estresante. En segundo lugar, un elemento importante es la comunicación que se establece tanto entre trabajadores, como entre supervisores y trabajadores, la cual puede favorecer o no eventos estresantes. Y en tercer lugar, el apoyo social que necesita un trabajador en una situación específica o ante cierto evento no siempre se encuentra o los demás no están dispuestos a brindarlo en ese momento.

Dentro de las diferentes investigaciones que hemos mencionado podemos ver que hay diversos elementos que se relacionan directamente con el fenómeno burnout algunos pueden influir más que otros de acuerdo a la profesión que se está investigando o aún los mismos elementos pueden dar diferentes resultados en un mismo tipo de profesión pero con diferentes poblaciones, esto nos indica sobre todo, que hace falta más investigación sobre este problema y más aún falta mucho por hacer en el caso específico de nuestro país.

De acuerdo con Travers y Cooper (1997) hay cinco aspectos principales que se deben considerar al realizar un estudio sobre estrés:

1. Valoración cognitiva: es decir, la percepción subjetiva de la situación que conduce a la experiencia.
2. Experiencia: la percepción de la situación o el suceso dependerá de la experiencia del individuo, de su familiaridad con esa situación, su interacción anterior con ella, su aprendizaje preparatorio (capacidad real). Los éxitos o fracasos pasados también determinan este aspecto (refuerzo de una experiencia anterior).
3. Exigencia: esto incluye la exigencia real y la percibida, junto con la capacidad real y la percibida. Esta percepción de las exigencias queda reforzada por las necesidades del individuo, sus deseos y su nivel de estimulación inmediata.
4. Influencia interpersonal: la forma de percibir una fuente potencial de estrés depende en gran medida de la presencia o ausencia de otras personas, que influirán en la experiencia subjetiva del estrés y en las conductas de respuesta y superación; este factor puede ser tanto positivo como perjudicial.
5. Un estado de desequilibrio: cuando tiene lugar un estado de desequilibrio entre la exigencia que se percibe y la capacidad percibida de superar esa demanda, se generan las estrategias de afrontamiento, que tienen en cuenta las consecuencias pasadas de tales acciones. (las positivas restauran el equilibrio, las negativas potencian aún más la situación negativa).

Pero debemos tener presente que este fenómeno incluye tanto al profesionalista como a la organización o institución donde se desempeña y no sólo repercute en el empleado, así como éste lleva sus problemas personales, familiares, de salud y rasgos de personalidad al trabajo, los conflictos que pueda tener en el trabajo repercuten en su hogar y sus relaciones. Para la institución los efectos negativos pueden ser la desorganización, la Interrupción del funcionamiento normal, disminución en la productividad y por lo tanto, disminución en las ganancias; para el trabajador son aún mayores, un incremento en problemas de salud física, distress psicológico que lleva a una pérdida de interés en el trabajo y una serie de emociones negativas hacia éste y cambios conductuales que afectan tanto el ambiente y la estancia en el lugar de trabajo como el estilo de vida del profesionalista (Rice, 1992).

Debido a esto es importante tomar en cuenta que para abordar este problema se deben brindar soluciones en ambos niveles, tanto personal e institucional (Ivancevich, Matteson, Freedman y Phillips en 1990 (citados en Rice, 1992), si sólo se toma en cuenta el empleado esto puede perpetuar los problemas y terminar con el interés de éste hacia su desempeño, si bien por una parte es importante que los individuos desarrollen o perfeccionen sus habilidades de afrontamiento para salir lo mejor posible de una crisis posterior, también son necesarios cambios y estrategias a nivel organizacional para evitar las grandes pérdidas que implica este problema.

Si reconocemos que el estrés laboral es un problema grave, independientemente del área laboral en que se estudie tanto por sus costos como por sus consecuencias, podemos entender el por qué de la importancia de éste en la educación. Existen numerosos estudios que hacen referencia a lo estresante que es la profesión del maestro sólo que el interés en este campo es reciente y en nuestro país aún más, debido por un lado a cuestiones políticas y a que el magisterio no es considerado un grupo económica ni socialmente fuerte. Por ejemplo Beeman (1993) refiere que los profesores con altos niveles de estrés desarrollan actitudes negativas que se reflejan conductualmente en acciones agresivas dirigidas hacia los alumnos, hacia sus compañeros de trabajo, irritabilidad y problemas de relaciones interpersonales. En el siguiente capítulo revisaremos el estrés laboral en los docentes ya que éste es el tema de nuestra investigación y trataremos de hacerlo con detalle para dar una visión lo más completa posible de este problema sin olvidar, por supuesto que las referencias y estudios que mencionaremos se han realizado tanto en países europeos como en Estados Unidos ya que aquí no contamos con mucha información al respecto.

CAPITULO 3

EL ESTRÉS EN LOS DOCENTES

CAPÍTULO 3. EL ESTRÉS EN LOS DOCENTES.

3.1 Panorama general.

Existe una gran cantidad de investigaciones dirigidas al estrés en los profesores, dado su importancia no sólo en cuanto a las repercusiones que tiene hacia los alumnos y calidad de enseñanza en general, sino hacia los problemas que desencadena en los mismos maestros en su salud, relaciones interpersonales y familiares.

Diversos estudios han revelado que una tercera parte de los maestros consideran su profesión como estresante; aunque hay diferencias obvias en variables sociodemográficas como la edad, experiencia, género, etc. la evidencia sugiere que el estrés tiene un gran impacto en la mayoría de los maestros. Aún cuando el 60 a 70 % de los maestros considera satisfactorio el enseñar, la relación entre la enseñanza y la satisfacción en la misma se ha visto comprometida (Boyle; Borg; Faizon y Baglioni, 1995).

El ambiente de trabajo de los noventa se ha caracterizado por un gran cambio estructural, expectativas de desempeño más altas y una elevada competitividad organizacional, lo que ha llevado a un aumento de tensión profesional. La educación no ha sido la excepción a este desarrollo, por ejemplo Mc Kay en 1991, menciona que la educación en los países occidentales está sufriendo cambios a largo alcance, sobre todo a nivel estructural que afectan la frecuencia e intensidad del estrés experimentado directamente por los maestros.

En el contexto británico, Borg en 1990 y Kyriacou en 1991 han realizado una amplia investigación para tratar de comprender el estrés que sufren los maestros en un período en que la educación sufre un gran cambio organizacional. Han encontrado que aproximadamente uno de tres maestros considera su trabajo como estresante o sumamente estresante. Por otro lado, en Estados Unidos, parecen estar en un nivel parecido o incluso más alto, en un estudio realizado por la Asociación de Educación Nacional en 1979, (citado en Farber, 1984) menciona que cerca de un cuarto de sus maestros registrados declaró que si pudieran "comenzar de nuevo" no escogerían ser maestros y sólo el 60 % de los maestros planeaban permanecer en esa profesión hasta su jubilación. De hecho un 10 % de los maestros abandonan la profesión cada año y sólo un 59 % de los maestros dura más de cuatro años en el aula (Mark y Anderson en 1978). De acuerdo con un estudio realizado por Koff y Cichori en 1978, el 41 % de los maestros en Nueva York y el 56.7 % en Chicago reportaban el dolor físico y/o mental como consecuencia directa de su trabajo (citado en Farber, 1984).

De igual manera estudios realizados en Australia y Nueva Zelanda (O'Connor y Clarke 1990; Otto, 1982, 1986), han encontrado altos niveles de estrés entre los maestros e incluso un aumento en las consultas médicas en los últimos meses, que los maestros relacionaban con sus condiciones de trabajo. En un estudio internacional sobre el estrés y el agotamiento entre los docentes, Kyriacou (1987) hace referencia a la presencia y

consecuencias de este problema en países tan diversos como Gran Bretaña, Estados Unidos, Israel, Canadá y Nueva Zelanda. (citado en Travers y Cooper, 1997).

Kyriacou y Sutcliffe en 1978, definieron al estrés de los profesores como un síndrome de respuestas de efectos negativos (como el enojo o depresión), normalmente acompañada de cambios fisiológicos o bioquímicos potencialmente patogénicos, siendo el resultado de aspectos del trabajo del maestro; de manera similar a la teoría de Lazarus sobre estrés (Lazarus y Folkman, 1984) ellos también reconocen que el estrés en los maestros está mediado por la percepción que hace el individuo de las demandas, para que las considere como una amenaza a su autoestima o bienestar y las afronte con mecanismos activados para reducir la amenaza percibida. Si estas acciones de afrontamiento son desafortunadas para reducir la tensión, se experimenta un diverso número de reacciones psicológicas y emocionales. Además la exposición continua a situaciones estresantes sin un incremento correspondiente en los recursos de afrontamiento producirán finalmente burnout o estrés laboral asistencial (citados en Beeman, 1993).

Estos mismos autores (citados en: Boyle, Borg, Falzon y Baglioni, 1995), mencionan que cuando las características intrapersonales (como los rasgos de personalidad) actúan recíprocamente con las percepciones de un individuo, de un estímulo estresante, las reacciones al estrés variarán diferencialmente entre los individuos aún cuando las condiciones externas, objetivas, sean las mismas. Ese estresor potencial puede ser de naturaleza física, psicológica o una combinación de ambas. El aspecto importante es que los individuos perciben una amenaza a su autoestima o seguridad y sus mecanismos para afrontarla son incapaces para mediar con ese estímulo negativo, ese potencial patogénico no sólo puede llevar a síntomas psicósomáticos (como la úlceras pépticas) sino a síntomas crónicos como la enfermedad coronaria y problemas de salud mental.

3.2 Estrés y docencia.

Para explicar el estrés en los profesores se han desarrollado modelos como el de Moracco y Mc Fadden, que consiste en siete componentes, adaptados del modelo de Kyriacou y Stuccliffe. Estos componentes son:

1. Estresores potenciales (sociales, ocupacionales y familiares).
2. Mecanismos de evaluación.
3. Estresores actuales (situaciones estresantes percibidas por el maestro).
4. Mecanismos de afrontamiento.
5. Manifestaciones de estrés (físicas y/o psicológicas).
6. Burnout y síntomas crónicos.
7. Características del maestro (edad, experiencia pasada, rasgos de personalidad y sistema de creencias).

Otro modelo, desarrollado por Tellenback en 1983, es un poco diferente al anterior ya que incorpora un nuevo componente, las características de la zona donde se ubica la escuela. Este modelo sugiere que la frecuencia de los estresores se verá afectado por el contexto

social de la escuela, de acuerdo a las características de la zona donde se encuentre la escuela, ésta atraerá a cierto tipo de maestros.

Un modelo más propuesto por Travers y Cooper (1997), hace una combinación de los modelos de Kyriacou y Stucilffe en 1978 y el del Cooper y Marshall en 1986 y 1988, dando por resultado ocho componentes para tomar en cuenta en el estudio del estrés en los docentes:

1. Los estresores ocupacionales potenciales: son los aspectos objetivos del trabajo del maestro que pueden causar un estrés excesivo, por ejemplo los niveles de ruido, el trabajo excesivo, los edificios inadecuados y las condiciones físicas de trabajo.
2. Valoración : tiene que ver con la forma en que el maestro percibe los estresantes potenciales en su entorno laboral. Esta percepción dependerá en gran medida de las características personales del maestro, y esa interacción determinará las consecuencias: si el estresante potencial se convierte o no en real.
3. Los estresantes reales : son los estresantes ocupacionales potenciales que un maestro ha percibido como una amenaza a su bienestar o autoestima.
4. Las estrategias de defensa : son los intentos que realiza cada maestro para reducir algo que percibe como una amenaza. Estas estrategias pueden ir desde la negación (el problema no existe) hasta la acción directa (lo haré ahora mismo).
5. El estrés del maestro : este punto describe la respuesta individual de cada docente frente a emociones negativas, que tienen sus reacciones psicológicas, fisiológicas y conductuales correspondientes.
6. Síntomas crónicos: son los sentimientos de efecto negativo tanto persistentes como prolongados, y que provocan reacciones psicológicas, fisiológicas y conductuales extremas.
7. Características del maestro individual : estos componentes esenciales incluyen los datos demográficos, las actitudes personales, los sistemas de valores y la capacidad personal del maestro para enfrentarse a las exigencias de su puesto de trabajo.
8. Estresantes potenciales no ocupacionales : son los aspectos "negativos" de la vida del maestro fuera de la escuela, que pueden exacerbar el "círculo vicioso" del estrés entre maestros, tales como la mala salud, crisis familiares, etc. Estos elementos pueden convertirse en estresantes en sí mismos o pueden ser reacciones frente al estrés laboral.

3.3 Fuentes de estrés en los profesores.

Hay un consenso general de que el estrés en los maestros se puede originar desde tres fuentes principales: las características del maestro, el ambiente escolar y las fuentes externas a la escuela, las cuales incluyen problemas familiares, crisis de vida, presiones sociales o dificultades financieras.

De acuerdo con Beeman (1993), las fuentes identificadas de estrés relacionadas con la escuela caen dentro de seis categorías principales: 1) pobre motivación de los estudiantes, 2) pobre disciplina de los estudiantes, 3) pobres condiciones de trabajo, 4) presiones de tiempo, 5) bajo estatus, y 6) conflicto con los colegas. De estas fuentes escolares, los estresores

relacionados con los estudiantes (por ejemplo, pobres actitudes hacia la escuela y su carencia de motivación) han sido identificados como una fuente consistente de estrés.

Relacionado con este último factor (el de los estudiantes), un estudio realizado por Hart, Wearing y Conn (1995), encontraron que si bien la mala conducta de los estudiantes puede ser una fuente importante que produce estrés, es más importante desarrollar un clima organizacional que le permita al maestro enfrentar de mejor manera esa mala conducta.

Generalmente se piensa que una política de disciplina eficaz, mejora la conducta del estudiante y por lo tanto, reduce el estrés de los maestros. Debido a esto se han desarrollado una amplia variedad de programas en cuanto a disciplina y estas incluyen la participación de padres, maestros, alumnos y escuelas como organizaciones. Sin embargo, la disciplina en el salón de clases queda todavía a cargo exclusivamente del maestro y es tomada como un indicador de si se es o no un "buen" maestro. En este estudio, se encontró que los maestros no consideraban una fuente de estrés la mala conducta de sus estudiantes, incluso se sentían capaces de enfrentarla; sino más bien la falta de apoyo de directivos y administrativos en la solución de esos problemas, era lo que les hacía sentir a la larga, ansiosos o incómodos.

Farber (1984) menciona hallazgos similares en un estudio, donde maestros suburbanos no consideraban como una de sus principales preocupaciones la disciplina de los alumnos; en cambio la sobrecarga de trabajo, reuniones administrativas infructuosas y la falta de oportunidades para mejorar en el trabajo, eran consideradas como factores que producían estrés considerable.

Otros factores que pueden contribuir solos o combinados con un alto estrés son: el clima de la escuela, los recursos de afrontamiento de los profesores, sobrecarga de trabajo, carencia de control y el aislamiento. Otros factores pueden ser las críticas públicas que muestran una notable carencia de respeto hacia los maestros y sus esfuerzos, cargados con la tarea de educar a millones de niños y adolescentes, los maestros son constantemente criticados por sus fracasos, pero raramente apreciados por sus éxitos. Además también sienten una pérdida de autonomía y sentido de profesionalismo, salarios inadecuados y problemas asociados con roles ambiguos y conflictivos (Beeman, 1993; Phiters y Fogarty, 1995).

Por otro lado, el incremento de las pruebas estandarizadas no sólo para evaluar a los alumnos sino las que actualmente son usadas para evaluar a los mismos profesores, también es una fuente de estrés, ya que implica una adecuación del currículum y los métodos de enseñanza para asegurar que los alumnos obtengan un buen rendimiento en estas pruebas, creando en los maestros sentimientos de vergüenza, culpa, turbación y enojo, aún cuando sus alumnos obtengan un buen desempeño en éstas. Además también influye la reducción del tiempo de evaluación para la instrucción, lo cual puede hacer sentir al maestro que éste excede sus habilidades para cubrir todo el programa como se esperaba. Muchas escuelas presionan continuamente a sus profesores para alcanzar ciertos niveles de rendimiento aunque por ello tengan que adecuar el tipo de enseñanza y los contenidos a las pruebas estandarizadas, los administradores utilizan los resultados de esas pruebas como

un símbolo de estatus que a toda costa quieren mantener aunque esto implique una gran presión para maestros y alumnos. Así como el uso de las pruebas estandarizadas pueden causar sentimientos de incapacidad para cubrir planes y programas, a algunos profesores también les crean sentimientos de alineación que pueden convertirse en fuentes de estrés (Beeman, 1993; Friedman 1991).

Otra fuente de estrés en los maestros, de acuerdo con Beeman (1993), es su sentido de auto-eficacia, cuando los maestros van teniendo más confianza en sus habilidades y conocimiento de mejores técnicas de enseñanza (auto-eficacia), pierden confianza en su habilidad para permitir a los estudiantes aprender (resultados esperados). Esto se debe, en parte, al hecho de que los maestros más experimentados incrementan su conciencia de los factores externos que se relacionan con la enseñanza como el ambiente en el hogar, el sistema de amigos, el estado socio-económico, problemas específicos como el abuso de drogas, el embarazo en sus estudiantes, delincuencia y el estado emocional o mental, y que pueden afectar la habilidad de sus estudiantes para aprender.

Para Woolfolk y Hoy (1990), este sentido de eficacia puede ir desde la creencia de los maestros en su habilidad para tener un efecto positivo en los estudiantes, hasta el manejo de la motivación en el estudiante y su creencia de que un buen maestro debe tener un grupo controlado y cómo va a lograr esto.

Mencionan que la eficacia de los maestros ha sido definida por algunos investigadores como una estructura dimensional, basados en la teoría de Bandura en 1982, otros tratan la eficacia como un concepto global o la describen como un rasgo de personalidad, o como una respuesta a una situación particular. Pero sobre todo en investigaciones recientes como la de Ashton en 1986, se toma principalmente como base la teoría del aprendizaje social de Bandura, quien establece que el sentido de eficacia se determina por dos factores las expectativas del resultado (es decir, juicios sobre las consecuencias probables de las conductas específicas en una situación particular) y las expectativas de eficacia (es decir, la creencia del individuo de que es capaz de lograr un cierto nivel de actuación en esa situación), así la eficacia se determina por esos dos elementos pero además influyen la edad, experiencia y sexo del maestro.

Otro elemento importante, como se mencionó anteriormente es la orientación hacia el control del grupo, un grupo ruidoso, con poca disciplina ocasiona que el maestro sea cuestionado en su capacidad y calidad. El control o mando del grupo se ha diferenciado por un lado, en un modelo custodial y en el extremo contrario un modelo humanístico. El primero es el que ha seguido la escuela tradicional que proporciona un rígido control y donde su interés principal es el mantenimiento del orden, la impersonalidad, el pesimismo, el castigo y la desconfianza saturan la atmósfera de este tipo de escuela. La perspectiva humanística ve a la escuela como una comunidad educativa, en donde los estudiante aprenden a través de la interacción cooperativa y la experiencia, enfatiza la importancia de la individualidad de cada estudiante y la creación de un clima que responda a la amplia gama de necesidades del estudiante. Diferentes estudios han demostrado que los maestros con una orientación más custodial tienden a ser más autoritarios y dogmáticos en sus creencias, tradicionalistas en

sus valores familiares, menos progresivo en sus actitudes educativas y con bajos niveles de eficacia (Friedman, 1995).

De acuerdo con Hall y Hall (1997) mencionan que después de un entrenamiento a 42 maestros en relaciones humanas e ideología de control de grupo humanista, los maestros reportaron una disminución del estrés no sólo en el área laboral, sino también en sus relaciones familiares.

En un estudio realizado por Friedman (1991), se intentó identificar los factores que influyen para que se presente un alto o bajo estrés en los profesores y encontró que en las escuelas donde los maestros reportaban altos niveles de éste se manejaban metas estrictas de enseñanza, se enfatizaba el logro académico, debido a que estas escuelas tenían una gran reputación académica, esto obligaba tanto a alumnos como a maestros a ser más exigentes consigo mismos, así, a pesar de establecer objetivos educativos y metas de logro claros, era sumamente estresante mantener ese nivel educativo, además los maestros no tenían la oportunidad de expresar sus sentimientos con respecto a si podían o no alcanzar esos objetivos, y por lo general no tenían contacto directo con el o la directora de la escuela teniendo que arreglar sus dudas o problemas con coordinadores u otros titulares. En un clima escolar de ese tipo, los maestros deben trabajar arduamente, y bajo una vigilancia estrecha, con evaluaciones periódicas y bajo presión para conseguir que los estudiantes obtengan altas calificaciones.

De esta manera, en las escuelas en donde la jerarquía estaba bien organizada, con un sistema de comunicación bien definido, sin ambigüedad de roles, y un reglamento claro y firme; se encontró una presión encubierta en cada individuo para ajustarse a esas normas y continuar ahí, por lo tanto, los maestros a pesar de tener papeles bien definidos, normas y procedimientos bien definidos, su creatividad y espontaneidad se veían amenazadas. Incluso en estas escuelas, los maestros no tenían descanso, ya que debían asistir constantemente a cursos de preparación o capacitación, sin permitirles tomar un receso. Todo esto magnifica y mantiene sentimientos de soledad y aislamiento en los maestros, lo que los lleva a manifestar altos niveles de tensión.

Diferentes estudios como el de Connors en 1983 o el de Kriacou y Studliffe en 1978 mencionan que hay algunos aspectos de las condiciones laborales que han sido reconocidas como causa de estrés principalmente en los maestros como: el número de alumnos por aula, los edificios en malas condiciones, el nivel de ruido y los recursos inadecuados. La importancia de cada uno de estos factores varía de acuerdo a las circunstancias específicas de las propias escuelas, así según Travers y Cooper (1997), las malas condiciones laborales incluyen:

- a) Recortes en la información de las asociaciones educativas locales, es decir que las escuelas no pueden realizar cambios debido a la reorganización presupuestaria.
- b) Los niños a menudo disponen de aparatos de alta tecnología en casa, y las escuelas no los pueden proporcionar en la misma medida.
- c) A menudo las escuelas están diseñadas para distintos tipos de población escolar; por tanto, el amalgamamiento puede causar problemas.

- d) Esto puede provocar también un exceso de alumnos en una aula.
- e) El espacio destinado al almacén es reducido.
- f) A veces no hay aulas suficientes.
- g) Inadecuadas instalaciones para el profesorado, como una sala donde tomar café o un lugar tranquilo donde poder descansar.
- h) Problemas para desplazarse hasta el trabajo o desde él.

En un estudio realizado en E.U. por French en 1993, se encontró que aquellos maestros que trabajaban con grupos reducidos tendían a considerar que el tamaño de su clase no causaba estrés o muy poco y usaban menos los métodos educativos inefectivos y desagradables como la repetición memorística.

Uno de los factores más importantes como causa de estrés entre los maestros, es la falta de materiales o de recursos para obtenerlos, ya que pueden causar una gran desilusión o frustración en ellos, debido a que sienten la exigencia de organismos externos a emplear métodos modernos pero sin el material adecuado para ponerlos en práctica. Esta falta de recursos no sólo está relacionada con falta de materiales, sino también con un problema de espacio, de edificios mal conservados, de un mobiliario de baja calidad, mala calefacción, entre otras cosas (Cockburn, 1996).

Pero las limitaciones en el entorno de trabajo de los maestros no son solamente físicas, también existe una serie de limitaciones institucionales. Goble y Porter en 1980, así como Bayer y Chauvet en 1980 mencionan que la estructura institucional dentro de la que trabajan los maestros establece lo que estos pueden hacer (problemas de horarios, reglamentos internos, estándares establecidos por los cuerpos de inspección o por las mismas instituciones). También se les pide que reserven tiempo para las juntas tanto con directivos como con padres de familia o alumnos, las revisiones de exámenes, etc. (citados en Travers y Cooper, 1997; Phiters y Fogarty, 1995).

Otro elemento más relacionado con las características del trabajo, es la sobrecarga del mismo; además el problema de tener dentro de una misma clase alumnos con una amplia gama de capacidades, esto requiere una mayor planificación de las clases, así como una evaluación más detallada y amplia de éstos (Dunham, 1980; Fimlan y Santoro, 1983, citados en Friedman, 1991).

También están relacionadas las presiones derivadas del tiempo, no sólo en cuanto a la cantidad de trabajo que deben realizar diariamente los maestros, sino también de la cantidad de este que deben llevarse a casa, ya sea para evaluar el trabajo de los alumnos, o para preparar y evaluar su propio trabajo interfiriendo con sus vidas privadas, así no sólo tienen que cumplir con un horario laboral que muchas veces permite pocas interrupciones o ninguna imponiendo al maestro una carga de trabajo constante, sino además con un horario extra (Travers y Cooper, 1997).

Otra de las fuentes de estrés dentro del profesorado lo constituye el papel de los maestros en la escuela y más específicamente el conflicto entre roles y la ambigüedad de éstos. El conflicto entre roles (Travers y Cooper 1997; Friedman 1991), se puede dar cuando

un individuo se encuentra dividido entre exigencias contradictorias que le plantean otras personas dentro de la organización (que haga cosas que no forman parte de su trabajo), o cuando existe un conflicto entre su trabajo y sus creencias personales. De este modo, el estrés puede surgir de la incapacidad de enfrentarse a estas diversas expectativas, esto lleva a una menor satisfacción laboral, una baja autoestima, un aumento de la presión sanguínea y una mayor tendencia a abandonar el trabajo.

Miles y Perrault en 1976, (citados en Travers y Cooper, 1997) identificaron cuatro tipos de conflictos de roles:

1. Conflicto persona/rol.- cuando el maestro quiere desempeñar su trabajo en una forma distinta a la que aparece en la definición de éste.
2. Conflicto Intraemisor.- cuando el jefe de estudios le pide a un maestro que dé clases de matemáticas sin que le hayan preparado para ello.
3. Conflicto interemisor.- cuando se le pide a un docente que evalúe a un colega de trabajo, lo cual satisfará al jefe de estudios pero no a su colega.
4. Sobrecarga de funciones.- cuando se le asigna al maestro una función tutorial además de sus funciones normales, lo cual implica que no desempeñe correctamente ninguna de las dos funciones.

El conflicto entre roles puede abarcar conflictos internos debido a las distintas expectativas que tienen los padres de los alumnos, el propio alumnado, los directores, y los mismos maestros y conflictos inter-rol, cuando los maestros tienen que asumir diferentes funciones dentro de la escuela. La multiplicidad de funciones que debe desempeñar un maestro pueden incluir la de formular diagnósticos, hacer de consejero, desempeñar funciones terapéuticas, evaluadoras y finalmente, la de maestro. A veces el conflicto entre roles puede exigir al profesorado que rechace sus propios principios y mejores juicios. Por ejemplo, debido a una falta de personal, se les pide que enseñen una materia que no pertenece a su área específica, tarea para la cual ni se sienten motivados ni tienen capacidad. También puede ser que tengan que pasar mucho tiempo controlando a los alumnos y solucionando problemas de disciplina restando esto tiempo de enseñanza (Travers y Cooper, 1997).

Estos problemas derivados del conflicto entre roles o funciones pueden verse potenciados cuando entran en juego ciertos procesos psicológicos del individuo. Por ejemplo, si su ética enfatiza el perfeccionismo y la conducta compulsiva, esto puede provocar una excesiva preocupación por cada situación y una anticipación de los problemas que vendrán si no logra cumplir las expectativas. (Moracco en 1981; Saprks en 1979, citados en Friedman y Farber, 1992). Junto a este conflicto se halla el problema de la sobrecarga de funciones, ya que a los docentes cada vez más se les exigen tareas administrativas, tutoriales y nuevas responsabilidades como la Interacción constante con el alumnado, todo esto implica una reducción del tiempo que tienen para comer, relajarse, etc., lo que los lleva a un cansancio tanto físico como emocional.

Otro estresante potencial es el de estar o sentirse mal preparado para desempeñar la función docente, como lo mencionan Minkler y Biller en 1979, (citados en Travers y Cooper,

1997), el estrés y la tensión pueden manifestarse de manera discontinua, a medida que se pasa de funciones conocidas a otras que no lo son, situación que obviamente tiene relación estrecha con el sentido de eficacia del que hablamos anteriormente. Estos papeles nuevos pueden ser totalmente desconocidos, o bien ser conocidos pero que ahora se deben desarrollar de manera diferente en una nueva situación. Dado que la educación ha estado sufriendo cambios, es posible que la preparación que ha recibido un maestro esté obsoleta cuando al fin comience a trabajar, o bien pudiera ser que el maestro actualmente tenga un papel muy distinto al que tenía hace años, cuando empezó su carrera y muchos maestros pueden descubrir que no era el trabajo que esperaban.

Relacionado con este factor encontramos al auto-concepto profesional, de acuerdo con un estudio realizado por Friedman (1992), el autoconcepto se refiere a la evaluación que hace un individuo de sus rasgos y habilidades para desempeñar una función, o como menciona Rogers (citado por este autor) consiste en una percepción de sí mismo (rasgos, habilidades y metas) en relación a los otros y al ambiente. Este aspecto social del autoconcepto es primordial para entender conceptos como el otro significativo (es decir, una persona que es significativa para uno mismo y de quien su opinión es sumamente importante) y el grupo de referencia (el grupo o grupos con los que uno se identifica o de los cuales desearía ser parte).

El autoconcepto puede verse afectado por discrepancias entre sus diferentes elementos constituyentes, por ejemplo: los sentimientos de valoración entre la propia vida personal y las otras áreas de funcionamiento de un individuo. Pero aún dentro de estas áreas pueden existir discrepancias, por ejemplo, cuando una persona piensa que es un "buen" profesional pero siente un bajo nivel de satisfacción profesional; o cuando hay una incongruencia entre la percepción de una persona de sí mismo y lo que piensan los otros significantes. Esta incongruencia en las diferentes dimensiones del autoconcepto se ha mencionado como una causa importante de estrés.

Dentro de los resultados de su estudio Friedman enfatiza que el estrés y burnout en los maestros está relacionado con la opinión que tienen de su desempeño profesional y la manera en que los otros en el sistema educativo los ven. Así, encontraron que una baja satisfacción personal (el cómo los maestros se sienten en cuanto a la gratificación que reciben por su trabajo), una pobre imagen de sí mismos como profesionales competentes, pobres habilidades para manejar un grupo, el cómo los consideran tanto estudiantes como padres de familia y directores, son elementos altamente correlacionados con niveles elevados de estrés.

Es muy posible que el estrés y el burnout resulten en y de sentimientos de incompetencia personal e insatisfacción profesional, de hecho estos procesos parecen recíprocos, en el momento en que se produce un estrés intenso, es probable que el sujeto sufra de baja autoestima, y si ésta autoestima se une a la creencia de una pobre competencia y se reflejan en diferentes esfuerzos fallidos por cambiar la situación y en las frustraciones inevitables y estrés propios de la enseñanza, podemos entender por qué los maestros pueden ser una población tan vulnerable.

Un elemento muy importante en este autoconcepto lo constituye la opinión de los estudiantes, ya que según este estudio, cuando un maestro tiene un pobre sentido de su valor profesional, cree que sus alumnos piensan igual. Esto puede explicarse por la forma en que realizan su clase estos maestros, cuando no lo hacen bien, tanto éste como el alumno se encuentran dentro del problema modificando la imagen del maestro. Este proceso es interactivo, cuando los maestros sienten que sus alumnos tienen una pobre imagen de ellos, su propia autoestima sufre y es más probable que presenten estrés. Además la participación de los estudiantes o su conducta pueden producir un mayor deterioro de la auto-imagen; inversamente, los maestros con una pobre clase o carencia de confianza en sus propias habilidades, pueden producir en sus estudiantes un bajo desempeño, como resultado de un nivel de satisfacción insuficiente para sostener la imagen del maestro en el trabajo.

Como podemos ver aquí se relaciona un elemento importante que aún no hemos mencionado, las atribuciones, recordemos que estas son las creencias de las personas acerca de por qué pasan las cosas o de qué manera explicamos los acontecimientos y conducta de los otros y de nosotros mismos. En ocasiones hacemos atribuciones hacia disposiciones internas (rasgos, motivos, actitudes) y en otras a situaciones externas. Estas atribuciones tienen diferentes consecuencias para la persona que las hace, por un lado tiene efectos sobre sus expectativas hacia el futuro y sobre su conducta, los resultados atribuidos a la capacidad nos guían a la expectativa de logros similares posteriores, de manera similar las expectativas de fracaso nos guían a resultados futuros semejantes. Las expectativas también pueden guiarnos a las profecías de autorrealización, donde las expectativas iniciales influyen en la forma en que reaccionamos hacia los otros, lo cual a su vez afecta sus resultados (Perlmán, 1987; Myers, 1987).

En el estudio del estrés en los maestros, es necesario tomar en cuenta cuales son las atribuciones que manejan hacia su desempeño, hacia sí mismos y hacia la escuela en general, de acuerdo a la teoría de la atribución los éxitos se atribuyen más a factores internos que los fracasos como una forma de mantener la autoestima, sólo que en casos extremos de estrés esto parece funcionar de forma contraria; del mismo modo las personas tienden a atribuir los hechos a la gente más que a los efectos ambientales, siempre que sea posible; además una vez que hacemos una atribución, tendemos a quedarnos con ella, aún a luz de pruebas que no la confirman.

Recompensamos y castigamos más los resultados si se atribuyen a causas internas que a causas externas, de ahí que la motivación para los logros requiera la creencia de que nuestros propios esfuerzos producen éxito, pero sobre todo en la situación particular de los maestros, existen una gran cantidad de elementos externos que influyen e incluso pueden determinar este éxito, el problema es cómo manejan ellos esas atribuciones y de qué manera se relacionan con el estrés que puedan padecer (Perlmán, 1987).

Otro de los factores personales que debemos revisar es el predisposicional, se ha hablado mucho de que la personalidad tipo A es más propensa a padecer estrés y burnout, de acuerdo con Brief en 1983, (citado en Travers y Cooper, 1997), los maestros con personalidad tipo A se pueden identificar de la siguiente manera:

- Trabajan largas horas bajo la presión de fechas límite y condiciones de sobrecarga laboral.
- Se llevan trabajo a casa los fines de semana.
- Son incapaces de relajarse.
- A menudo acortan sus vacaciones para volver al trabajo, o incluso no se toman unas vacaciones.
- Compiten constantemente consigo mismos y con los demás, se esfuerzan por alcanzar metas muy altas y a menudo irreales.
- Se sienten frustrados en su situación laboral.
- Se irritan con los demás y con sus alumnos.
- Sienten que sus directores no los entienden.

Si reunimos estas características de personalidad y los otros factores que causan estrés, entenderemos la gran tensión a que se someten esta clase especial de maestros. De acuerdo con Farber (1984) los maestros que son obsesivos, idealistas, apasionados y a menudo planean cuidadosamente sus clases, son más distanciados de los estudiantes, tienen en general una tolerancia más baja a la frustración en el aula, pueden sentir agotamiento emocional o físico frecuente y sentirse ansiosos, irritables, deprimidos y en general, menos comprometidos, sin dedicación a su trabajo y con tendencias a abandonar la profesión.

Otro elemento a tomar en cuenta, como lo mencionamos anteriormente, es el género. De acuerdo con Beeman (1993) el 75 % de los maestros en escuela pública son mujeres, esto tiene una gran influencia desde el aspecto biológico, en cuanto a su salud, así como a nivel psicológico y social. Hombres y mujeres difieren como individuos y como grupo en sus respuestas a los estresores.

Dentro de las situaciones estresantes a las que se enfrentan las maestras, podemos encontrar los problemas para proveer el cuidado de los hijos cuando éstos aun son pequeños; además, cuando las mujeres trabajan, los esposos usualmente no incrementan sus funciones domésticas ni la responsabilidad en el cuidado de los hijos, esta relación de desequilibrio de responsabilidad en el manejo de una familia es una importante causa de conflicto marital y estrés. Otro de los estresante específicos de las mujeres es la discriminación (un sueldo más bajo, una comparativa falta de asesoramiento y respaldo), los estereotipos (de rasgos de personalidad concretos) y el aislamiento social (Beeman, 1993; Travers y Cooper, 1997).

Por otra parte, de acuerdo con Vidal (1990), menciona que la ausencia de una legislación que proteja realmente la maternidad, que garantice condiciones adecuadas de salud en el trabajo y que tenga en cuenta el costo social que el doble papel de la mujer tiene para la niñez son parte de los conflictos a los que se enfrentan las mujeres que laboran.

La misma autora refiere que en una investigación realizada en Colombia por el Departamento Nacional de Planeación en 1983, se observó que un 48 % de las mujeres trabajadoras urbanas eran simultáneamente amas de casa y cumplían 16 horas diarias de trabajo tanto doméstico como laboral, es decir, que trabajan un promedio de 112 horas semanales, cuando la mayoría de los códigos laborales consideran como una jornada

adecuada de trabajo de 40 a 45 horas semanales. Esta necesidad de cumplir con la doble jornada también incide en que la mujer tenga menores posibilidades de elevar su nivel educativo y que se ocupe en trabajos que no requieren mayor calificación y de más bajo estatus y remuneración que los que ocupa su homólogo varón.

De hecho se menciona que las mujeres trabajadoras pueden llegar a presentar lo que llaman un Síndrome de Sobrecarga:

- constante cansancio físico
- Insomnio
- sentimientos de soledad, tristeza, depresión
- problemas afectivos de pareja, y
- apatía e Indiferencia sexual.

Como podemos ver las maestras se encuentran sujetas a ciertas fuentes de estrés que los profesores varones no tienen y que repercuten fuertemente en la presencia de éste.

Por otra parte también hay diferencias en cuanto a las formas de afrontar el estrés, existe evidencia de que los maestros varones presentan más despersonalización que las maestras y éstas parecen tener mejores estrategias de afrontamiento. Los maestros varones tienden a evitar la expresión de emociones y las maestras buscan más apoyo social para reducir su estrés; de acuerdo con otros estudios, los maestros que usan las estrategias de escape-avoidance (que son usadas más por los varones) tienden a ser más propensos a padecer estrés y burnout (Chan y Hui, 1995).

Así mismo la edad y la experiencia también son elementos a tomar en cuenta en este problema de estrés, en general se ha encontrado que con frecuencia los recién llegados a la profesión son quienes pueden padecer un grado más elevado de estrés. Esto se puede deber al hecho de que aún no han adquirido la experiencia necesaria para controlar el trabajo, un estudio de Coates y Thoresen en 1976, (citados en Travers y Cooper, 1997) concluyó que los maestros más jóvenes y menos experimentados padecían más estrés que sus colegas derivado de las presiones asociadas con la disciplina, las malas perspectivas de ascenso y las cuestiones administrativas.

De acuerdo con Motowidlo, Manning y Packard ((1986) se ha encontrado una relación negativa entre la edad y la experiencia profesional y el estrés que se padece, esto debido por un lado, a que las diferencias individuales disponen a algunas personas a presentar más estrés, unido a esto dependiendo de la edad y el estado biológico será la respuesta de la persona en una determinada situación. Como resultado, es probable que las personas que permanecen más tiempo (en años de experiencia) en su trabajo, son aquellos con rasgos más resistentes al estrés. Por otro lado, cada persona desarrolla estrategias de afrontamiento para tratar con el estrés de situaciones futuras, pero esto toma tiempo, conforme se van adaptando, van desarrollando mejores estrategias y pueden experimentar un nivel menor de estrés.

En un estudio realizado por Woolfolk y Hoy (1990) encontraron que para los maestros principiantes, su sentido de eficacia estaba relacionado con las experiencias de control de grupo y la motivación de los estudiantes. Dado que se considera que una de las principales tareas del maestro es establecer y mantener el orden en el aula, los nuevos maestros se preocupan en demasía por mantener esa disciplina, pero para ellos es una tarea especialmente problemática.

Un elemento más a considerar, pero de los más importantes, es la relación que se establece entre los maestros y sus directores. Clchon y Koff en 1978 y Farber en 1985, (citados por Frieman, 1991) mencionan que una fuente significativa de tensión en los maestros es la falta de relación y de apoyo que sienten éstos con respecto a sus directores y administrativos, ya que un buen porcentaje de sus poblaciones de maestros, en los estudios que realizaron respectivamente, consideraban que las reuniones tanto administrativas como con los directores eran inútiles para resolver los problemas de los maestros. Sugieren que incluso no se considera que éstos se encuentren "del lado" de los profesores, sino que están más interesados en proteger sus propias imágenes y posiciones que en mejorar las condiciones escolares para maestros y estudiantes.

También es interesante hacer notar que los maestros generalmente no experimentan un "sentido psicológico de comunidad", quizá esto tenga relación con la insensibilidad percibida y la crítica de administradores, directores y público en general, en respuesta a esto, los maestros se han retirado y aislado; así, la satisfacción ocurre en un nivel micro, en lugar del nivel macro y la satisfacción no proviene de la escuela en su conjunto, es decir de administradores, directores o colegas, ni de la comunidad (Farber 1985).

Cuando hablamos del magisterio en nuestro país, es importante tomar en cuenta que muchos de los factores que hemos mencionado se repiten, incluso esta falta de sentido de comunidad también se ve reflejada en nuestros maestros, a pesar de ser un grupo muy grande no se apoyan entre ellos y hay mucha rivalidad para permitir el desarrollo de alguno de ellos.

Otro elemento que tenemos en nuestro país es la presión ante las medidas institucionales de educación para todos con la integración de educación primaria y educación especial (SEP, 1993), al momento de abrir las puertas a todos los alumnos independientemente de sus capacidades, parece como si no fuera importante el capacitar a las maestras para la atención a niños con necesidades educativas especiales, ante esto, los profesores de primaria, a pesar de aceptar a este tipo de niños no tienen las herramientas necesarias para atenderlos como se necesita, además como ellos mismos refieren cuando se les dijo que estos niños se integrarían se les habló de niños con discapacidades físicas del tipo de niños que requieren silla de ruedas, muletas, etc., es decir, aquellos cuyos problemas no afectarían en mucho la dinámica grupal y que de hecho necesitaran de esa integración a un grupo regular, no aquellos con problemas severos de discapacidad y sin brindarles orientación y técnicas apropiadas a los maestros.

El artículo 41 de la Ley General de Educación en 1993, establece que se debe dar orientación a padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de

educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación, pero esto es lo que establece la ley, pero aún no existe un proceso claro de cómo decidir qué niños pueden integrarse a la educación regular y bajo qué circunstancias.

Cuando se empieza a hablar de equidad en la educación, también hay problemas, pues es importante considerar las diferencias en cuanto a regiones, dialectos, niveles sociales y económicos, que aún en nuestro país no se ha resuelto.

En la Declaración Mundial sobre Educación para todos (1990) se establecen las acciones a seguir para asegurar esta educación, pero no es una tarea ya definida ni tampoco se ha terminado, lo que preocupa más en este sentido es la presión que este tipo de programas a nivel mundial ejerce sobre la educación en nuestro país, sobre nuestros maestros y la preparación que se les pueda brindar a éstos.

Otros factores que ya hemos mencionado antes, pero que podemos ver también en los maestros de nuestro país es la cantidad de alumnos que deben atender por grupo, las demandas a las que se ven sometidos tanto por la escuela como por los padres de familia y la sociedad en general, la imagen deteriorada de los maestros, la carga administrativa y la relaciones con los directivos, que al llegar a esos puestos se consideran en un nivel superior a los maestros en general, parece claro que hay una serie de relaciones mal entendidas alrededor de los maestros.

Un factor más pero no de menor importancia, es la Carrera Magisterial, implementada hace algunos años, no parece brindarles oportunidades reales de desarrollo profesional, es cierto que sólo a través de ella pueden aspirar a un mejor nivel económico y quizá a un mejor puesto, pero no parece tener principios ni acciones bien definidas que les permitan a los maestros un desarrollo profesional real. Lo mismo podemos asegurar en cuanto a los cambios educativos que se les pide apliquen en los nuevos programas, la actualización que reciben en los cursos brindados por la SEP no parecen resolver todas las dudas y acciones metodológicas que necesitan los maestros para la aplicación de estos nuevos métodos de enseñanza (Tatto y Veléz, 1999).

Como podemos darnos cuenta, son muchos y variados los factores que causan estrés en los maestros, aún cuando pudieran ser agrupados hace falta más investigación al respecto, algunos autores enfatizan unos factores, otros algunos diferentes, quizá lo importante no sea solamente demostrar cuál de éstos tiene mayor peso, sino en primera instancia cuáles son y tener presente que, para atender este problema se le debe abordar desde una perspectiva dinámica en donde se establezcan relaciones mutuas entre las características personales, laborales y medioambientales (Hart, Wearing y Conn, 1995).

3.4 Consecuencias del estrés en los maestros.

Dentro de las consecuencias que provoca el estrés en los maestros, podemos encontrar aquellas que afectan el área biológica, así mismo las que afectan el área psicológica. Entre las primeras encontramos : fatiga, agotamiento, desórdenes psicosomáticos (como por ejemplo úlceras y colitis crónicas), enfermedad coronaria, hipertensión, obesidad, diabetes, metabolismo proteínico defectuoso, aterosclerosis, funcionamiento inmune reducido, dolor de cabeza, migraña, insomnio, alteraciones del apetito, disminución del interés sexual, alcoholismo y abuso de sustancias (Pithers y Fogarty, 1995; Beeman, 1993; Friedman, 1991).

Las manifestaciones psicológicas del estrés y burnout en los maestros son : reacciones intensas de enojo, ansiedad, inquietud, depresión, fastidio, cinismo, hostilidad, reducción de la autoestima, disminución en la capacidad de toma de decisiones, sentimientos de culpa y en casos extremos, depresión nerviosa, agotamiento emocional y burnout. A nivel profesional, se puede observar una disminución significativa en el desempeño profesional, ausentismo frecuente por enfermedad, jubilación temprana y una disminución en la satisfacción laboral. Los maestros que padecen burnout descuidan la preparación de sus clases, tienden a comportarse en forma exageradamente rígida e inflexible con los alumnos, presentan una baja tolerancia para la frustración en clase, se sienten física y emocionalmente exhaustos, tienen un nivel bajo de compromiso profesional. (Friedman, 1991; Pithers y Fogarty, 1995; Boyle, Borg y Baglioni, 1995).

Una consecuencia del estrés en los maestros y que con frecuencia se discute dada su importancia, es el abandono de la profesión de maestro. Aunque lo que tal vez sea más dañino que el deseo de abandonar la profesión, el desarrollo de actitudes negativas y la disminución de las capacidades entre los maestros muy estresados que se quedan en su trabajo. Esas actitudes negativas pueden verse reflejadas conductualmente en acciones agresivas, incluyendo una disminución en la habilidad para tratar con problemas del salón de clases, así como una irritabilidad general e hipersensibilidad a las críticas.

Hay ciertos elementos que pueden ayudar a predecir este abandono de la profesión y son las recompensas extrínsecas e intrínsecas (Bridges, 1980, citado en Jackson, Schwab y Schuler, 1986). Se ha encontrado que las recompensas intrínsecas: reconocimiento, sentido de satisfacción, de superación, desempeñan un papel más importante que las extrínsecas (condiciones laborales, políticas administrativas) en el proceso de abandono de profesión. Otros estudios mencionan que la ausencia de recompensas extrínsecas conduce a la frustración y la de las intrínsecas a la insatisfacción laboral, que a su vez conduce la ausentismo, a la impuntualidad y al abandono. Además se ha descubierto que el número de alumnos por clase, la accesibilidad a la ayuda para la enseñanza y las relaciones laborales y sociales, están relacionadas con las reacciones afectivas de los docentes con estrés y sus intenciones de abandonar la profesión.

De igual manera, también hay ciertos elementos que no permiten al docente abandonar su profesión, entre estos encontramos : la experiencia, entre más tiempo ocupe un maestro en

un puesto de trabajo o en una escuela específica, más beneficios y privilegios va acumulando, las recompensas económicas, como planes de pensiones, familiaridad con los procedimientos laborales de la organización, antigüedad, información y habilidades especializadas y el estatus que ocupe dentro de la escuela. Claro que no debemos olvidar la importancia de las diferencias individuales en la forma de afrontar el estrés, en todas sus manifestaciones, de lo que dependerá si se abandona o no la profesión (Friedman, 1992).

Unido al deseo de abandonar la profesión, encontramos al ausentismo y la jubilación temprana, el ausentismo se relaciona sobre todo con enfermedades o síntomas derivados del estrés, puede ser una forma mediante la cual los maestros buscan algo de tiempo para librarse del estrés laboral sin abandonar el trabajo definitivamente; por su parte, la jubilación temprana para muchos es la única posibilidad de abandonar un trabajo que les está sometiendo a una presión excesiva, pero sea cualquiera de estas tres condiciones los costos son cuantiosos, no sólo para el individuo o la escuela, sino a nivel nacional, dado que por un lado se pierden maestros experimentados a quienes además se les brinda un sistema de pensión y por el otro, existe el problema de captar y capacitar nuevos maestros que, como mencionamos anteriormente, los principiantes son más propensos a padecer mayores niveles de estrés (Travers y Cooper, 1997).

En el capítulo anterior, hablamos acerca del burnout como una forma especial de estrés y revisamos sus tres principales manifestaciones: el agotamiento emocional, la falta de realización o satisfacción laboral y la despersonalización. En los maestros, como una profesión de servicio, obviamente también podemos encontrar burnout. Los estudios llevados a cabo sobre el agotamiento en los maestros han encontrado que éste es resultado de un excesivo estrés laboral soportado durante largos períodos de tiempo y de unas incesantes exigencias laborales, también se relacionan ciertos factores individuales como las actitudes negativas del profesor hacia los alumnos, o una intolerancia hacia la ambigüedad (Fielding, 1982) además de la edad y la experiencia; en un estudio realizado por Zabel y Zabel en 1982, (citados en Travers y Cooper) encontraron que los profesores más jóvenes y con menos experiencia padecían de niveles más altos de agotamiento.

Uno de los problemas principales que supone el agotamiento para la profesión docente es que puede influir en la calidad de la enseñanza, se ha demostrado que los maestros que se encuentran "agotados" proporcionan significativamente menos información y alaban menos a sus estudiantes, no aceptan la opinión de éstos e interactúan con ellos con menor frecuencia. (Travers y Cooper, 1997).

En cuanto a la falta de satisfacción laboral, Kyriacou y Stuccliffe en 1979, demostraron que ésta se relacionaba negativamente con los siguientes factores estresantes:

- Una mala estructura de la carrera.
- Alumnos de conducta difícil.

- Un sueldo inadecuado.
- Una política disciplinaria deficiente.
- Alumnos ruidosos.
- Clases difíciles.
- El intento de potenciar y mantener los estándares.
- El exceso de trabajo.

Aún cuando los maestros consideran que su trabajo tiene ciertos aspectos positivos, como la libertad de elegir su propio estilo de trabajo, la variedad del mismo y sus colegas docentes; manifiestan grados más elevados de insatisfacción que otras profesiones y sobre todo hacia aspectos extrínsecos de su profesión como el sueldo, las oportunidades de desarrollo y las condiciones laborales. Farber (1984) menciona que una falta de satisfacción en el trabajo del maestro se traduce en una disminución en las aspiraciones de éxito y calidad profesional de los estudiantes.

Es importante tener presentes tanto las fuentes de estrés en los maestros como sus consecuencias para poder establecer estrategias de intervención que sean efectivas. En un estudio realizado por Friedman (1992) enfatiza que para evitar el estrés y el burnout en los profesores es necesario actuar en dos niveles básicos: primero el maestro necesita sentirse satisfecho con su trabajo, y en segundo lugar, tanto padres, como directivos y administradores deben de comprender que el trabajo de enseñar es muy difícil y complejo, lleno de responsabilidades que producen estrés y que no siempre están dispuestos a valorar.

3.5 Posibles Soluciones.

Muchas soluciones han sido ofrecidas para reducir el estrés en los profesores, algunas de las que pueden ser más efectivas incluyen el mejoramiento del ánimo de los maestros, impulsar su sentido de cooperación e incrementar el apoyo de los colegas. El enfocarse en una toma de decisiones participativa puede incrementar la competencia organizacional y dar a los maestros un fuerte sentido de control (Beeman, 1993).

De acuerdo con el estudio realizado por Stevens y Pfof en 1983, sugieren la reducción del número e intensidad de estresores y la facilitación de habilidades de afrontamiento más efectivas, además un cambio necesario, parece ser la reconceptualización de lo que significa ser maestro, es decir, se requiere una redefinición del rol del maestro, esto es importante debido a que en la escuela moderna los maestros asumen una gran variedad de roles que en ocasiones no se les valoran; la escuela en sí misma debe ser un centro de desarrollo no sólo para los alumnos sino también para los maestros, de ahí que se requiera su participación activa pero con libertad.

Diferentes autores están de acuerdo que para atender este problema es necesario actuar de manera multidimensional, (Jackson, Schuler y Schwab, 1986; Motowidlo, Packard y Manning, 1986) si bien se han desarrollado diferentes técnicas de manejo del estrés a nivel individual (técnicas de relajación, biofeedback, inoculación de estrés), en el caso de los docentes se deben abarcar también el nivel organizacional (en relación a las funciones y los

roles, la participación, la adaptación persona/entorno), y la relación individuo/organización (estructura organizacional, selección, contratación, preparación, aspectos físicos y ambientales del trabajo), sea cual sea el nivel en que se trabaje lo que se busca es obtener importantes implicaciones tanto para el individuo, por ejemplo en un aumento en su satisfacción y bienestar mental; como para la organización, en un aumento de la productividad, y para la relación individuo/organización, sobre todo en una disminución del abandono de trabajo y una mayor atención (Travers y Cooper, 1997; Pithers y Fogarty, 1995).

Además, al considerar la profesión docente con sus características particulares, recordémos que muchas de las fuentes de estrés son extrínsecas a ella, de ahí que también es necesario trabajar a un nivel social o ambiental, para modificar los factores que a ese nivel afectan a los docentes, por ejemplo el influir en los medios de comunicación y en la imagen que tiene la sociedad de los docentes.

En el nivel individual del control de estrés, existen técnicas cuyo objetivo es el que el individuo aprenda a enfrentar y manejar las situaciones que le provocan estrés de una manera más adaptativa, éstas se pueden aprender a través de cursos impartidos por asesores y formadores expertos, dentro de estas encontramos:

- Técnicas de relajación.- éstas incluyen diferentes métodos que los docentes pueden aplicar tanto durante la jornada laboral como en sus casas, por ejemplo, la meditación, ejercicios de respiración, la relajación progresiva, entrenamiento autogénico (relajación muscular y meditación).
- Biofeedback.- ésta técnica abarca el control voluntario de ciertas funciones corporales como el ritmo cardíaco, la tensión muscular, la presión sanguínea y la acidez del estómago, todo esto se traduce en una disminución de la ansiedad, menor tensión, disminución de las migrañas y dolores de cabeza y disminución de la hipertensión relacionada con el estrés.
- Ejercicio físico.- puede ser una buena alternativa, siempre y cuando no se convierta en una fuente secundaria de estrés, se recomienda un ejercicio moderado durante 5 a 30 minutos diariamente, tratando de evitar el ejercicio competitivo y agresivo (Fontana, 1997; Travers y Cooper, 1997).
- Técnicas cognitivas.- en estas se intenta que el sujeto reestructure las situaciones que le causan estrés para que dejen de tener ese efecto, introduciendo un enfoque optimista y positivo de control sobre su reacción frente a los estresantes, que permita eliminar la distorsión cognitiva presente como la excesiva generalización, la ampliación de los problemas y la personalización (Friedman, 1992; Meichenbaum y Fitzpatrick, 1993; Travers y Cooper, 1997, Pithers y Fogarty, 1995; Chan y Hui, 1997).

En el nivel organizacional, hay varias alternativas, por ejemplo:

- Uno de los puntos importantes es la necesidad de crear un servicio de asesoría en las escuelas que permita a todos los miembros de las mismas involucrarse en las tareas

para reducir el estrés (Jackson, Schuler y Schwab, 1986; Hall y Hall, 1996; Hall y Hall, 1997).

- Otra posibilidad es la formación de grupos de respaldo para el personal, cuando los docentes padecen estrés buscan un apoyo en sus colegas, lo que podría ser útil en estos casos, es formar grupos de apoyo entre los mismos maestros con sesiones regulares para brindarse ayuda mutuamente. De hecho, esto podría permitir, junto con los talleres de formación de control de estrés, obtener una mejor comprensión de los problemas que presenta cada escuela tanto a nivel individual como organizacional y descubrir mejores formas de resolver esos problemas que se adecuen a cada caso (Farber, 1984; Friedman, 1995, Travers y Cooper, 1997).
- Mejora del apoyo organizacional, es necesario mejorar el respaldo organizacional en cuanto a recursos, número de personal, carga de trabajo y tiempo. Los docentes creen que la falta de recursos económicos y en material no les permite tener un buen desempeño laboral, además de que muchos maestros se consideran más administrativos que profesores, lo que podría solucionarse con más personal que les ayude en estas tareas. Aunque la solución a este problema sea a un nivel gubernamental, es necesario tomarlo en cuenta (Travers y Cooper, 1997).
- Las condiciones laborales, una mejora en las instalaciones escolares así como en las salas de maestros es necesario para ayudar a los docentes; el contar con salas amplias y limpias donde puedan descansar y relajarse, reunirse o preparar sus clases, son importantes para ellos. También se debe tomar en cuenta el reducir la jornada escolar, muchos docentes están inmersos en una jornada intensa donde raras veces tienen tiempo de hacer una pausa entre una clase y otra, y si además no cuenta con los espacios para descansar, se complica mucho su estancia en la escuela. Aunado a esto se encuentra la sobrecarga de trabajo en donde el maestro se ve obligado a llevarse tareas a casa o a ir acumulando trabajo atrasado (Kauffman y Beehr, 1986; Beeman, 1993; Chan y Hul, 1995).
- Un elemento más es el apoyo de los directivos ante las faltas de disciplina de los alumnos, muchos docentes se quejan de esta falta de apoyo por parte de los directivos junto con la exigencia de los mismos de que son los maestros quienes deben controlar a los alumnos disruptivos (Friedman, 1991; Kauffman y Beehr, 1986; Travers y Cooper, 1997).

En un nivel más general, encontramos:

- Los maestros consideran que es necesario mejorar su propia formación y la de los directores, en ocasiones no creen que éstos tengan una buena preparación para su puesto ni se consideran lo bastante preparados ellos mismos. Una solución a esto sería una mejor preparación inicial y cursos de formación constantes que les permita no sólo mejorar sus conocimientos sino también en cuanto a administración y cuestiones financieras (Travers y Cooper, 1997).

- Definir con más cuidado y precisión cuáles son los roles de los docentes en la escuela, de forma que éstos no padezcan de ambigüedad en ellos, permitiendo al mismo tiempo cierta flexibilidad y participación de ellos en esa definición de roles (Worral y Derek, 1989, citados en Friedman, 1991).
- Mejora de las oportunidades de promoción. Lo más deseable sería mejorar las perspectivas de la carrera y ampliar los incentivos económicos que reciben los docentes. Claro que la solución a este problema, nuevamente, está en un nivel más gubernamental, pero es necesario tomarlo en cuenta, ya que es un factor que está determinando la insatisfacción laboral y el abandono de la profesión (Farber, 1984; Pithers y Fogarty, 1995; Boyle, Borg y Baglioni, 1995).
- Apoyo social. Una de las fuentes de estrés que han sido mencionadas, es la falta de apoyo que sienten los maestros de parte de los padres de familia, creen que lejos de respaldarlos en su papel de maestros, los culpabilizan por todos los problemas que suceden en la escuela. De hecho consideran que los padres no asumen su papel dentro de la educación de los hijos y se quejan constantemente de que éstos no reciben la atención necesaria por parte del maestro, quién a su vez se queja por el número excesivo de alumnos a quienes tiene que atender (Woolfolk y Hoy, 1990; Kauffman y Beehr, 1986; Friedman, 1992).
- La participación de los maestros en los cambios que se presentan en la educación. Una fuente importante de estrés, es el que los docentes se sienten fuera de los cambios que tiene lugar en la educación, si ellos son quienes los tienen que llevar a cabo, parece justo que participen en la implementación y desarrollo de los mismos y no sólo se les pida llevar a cabo esas modificaciones al curriculum sin consultarles (Pithers y Fogarty, 1995; Beeman, 1993; Farber, 1984; Friedman, 1991). Por otro lado, los cambios deberían ser más graduales, con una mayor información y capacitación, para permitirles a los docentes que reemplacen poco a poco sus prácticas anteriores por las nuevas. De acuerdo con Travers y Cooper (1997) existen tres puntos generales a tomar en cuenta en cuanto a los cambios dentro de la educación: 1. Habría que probar concienzudamente ideas innovadoras, evaluándolas objetivamente antes de imponerlas en las escuelas; 2. Sólo deberían introducirse al mismo ritmo en que se dejen de lado las prácticas actuales, si se trata de mejoras, los cambios deben reemplazar y no aumentar, las prácticas actuales; 3. Parece que los "planificadores del cambio" no tienen mucho contacto con las actividades cotidianas de las escuelas, por lo que deberían pasar algún tiempo en éstas para poder llegar a conocer cuáles son las prácticas docentes actuales, las condiciones laborales y sus expectativas.

CAPITULO 4

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

CAPITULO 4. INVESTIGACIÓN DE CAMPO.

Debido a que el estrés en los profesores se ha convertido en un problema importante que repercute no sólo en el ambiente y desempeño laboral del profesor, sino también en su relación con los alumnos y vida familiar, es necesario estudiar este fenómeno, sobre todo en nuestro país, en donde casi no hay reportes del mismo.

Como objetivo general se intenta describir lo que sucede en una escuela en cuanto al estrés que padecen los profesores de primaria y a través de esto, ayudarnos a tener una visión quizá reducida pero real de lo que algunos profesores viven.

Con base a esto, los objetivos particulares de esta investigación son:

1. Establecer cuáles son las fuentes de estrés que presentan las maestras de nuestra muestra y compararlas con las obtenidas en otros estudios reportados.
2. Identificar cuáles son las formas de afrontamiento de las maestras ante el estrés.

METODOLOGIA.

Escenario :

Este proyecto se llevó a cabo en el Colegio Miguel Hidalgo, ubicado en la Calle 9 sur, No. 3104 en la ciudad de Puebla, Puebla; la zona urbana en donde se localiza se considera de clase media alta.

Este colegio es privado y depende de una institución religiosa, tiene diferentes grados de escolaridad, desde Maternal, Jardín de Niños, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Licenciatura en Educación Primaria. Debido a que el espacio físico no es muy grande, los dos últimos niveles de escolaridad se imparten en el turno vespertino. Cada uno de estos niveles cuenta con una directora administrativa cuyas oficinas se encuentran en la entrada del edificio, éstas son monjas de la congregación que tiene a su cargo el colegio.

En cuanto al nivel primaria, que fue el de interés para este estudio, consta de un grupo por grado escolar; tanto el nivel primaria como el de secundaria son exclusivamente para niñas, los grupos son algo numerosos, oscilan entre 28 y 32 alumnas, los grados tercero y sexto son los más numerosos, de 42 alumnas.

Características de la población:

El personal con que cuenta este nivel es de las seis maestras titulares de grupo quienes participaron en este proyecto, una maestra de Inglés y la directora administrativa de primaria.

La información inicial que se presenta a continuación se obtuvo de fichas de identificación que se les dio a las maestras durante el primer contacto.

Sus edades oscilan entre los 22 y 40 años de edad.

Tres de las maestras son solteras y tres son casadas, con hijos a nivel primaria, dos de ellas también tienen hijos a nivel secundaria y una de ellas tienen un hijo en nivel bachillerato.

Su tiempo de antigüedad va desde un año, hasta los 22 años.

En cuanto al nivel de preparación con que cuentan, tres de ellas tienen Licenciatura en Educación Primaria y egresaron de este mismo colegio; otras dos son maestras normalistas, una egresó de la Escuela Wilfrido Gárela y del Benemérito Instituto Normal del Estado, la última curso dos semestres de la carrera de Psicología en la universidad del estado.

Se les preguntó acerca de si tenían otros estudios o cursos relacionados con su profesión, una de las maestras refiere haber cursado seminarios de la SEP y de la Editorial Santillana y otra más cursos de computación e Inglés.

Actualmente sólo una de las maestras tiene otro empleo, es titular del nivel bachillerato en la misma escuela, en el turno vespertino.

A excepción de una de las maestras que apenas egresó del colegio, las demás ya han trabajado anteriormente por lo menos en dos escuelas, generalmente en instituciones particulares y dos de ellas en escuelas oficiales.

Se trata de un colegio particular que cuenta con un grupo por grado de primaria, es una escuela sólo para niñas, donde el número de alumnas en promedio por grupo es de 35. Cada una de las maestras debe impartir, además de las materias correspondientes al programa escolar, la materia de moral y encargarse del aspecto religioso (cantos, oraciones, etc.).

El horario de trabajo de las maestras es variable, aún cuando el horario de clases es de las 7:30 hrs a las 14:30 hrs., su tiempo en la escuela se prolonga debido a que realizan actividades extraescolares: juntas con la directora o padres de familia, calificar trabajos de las alumnas, planificar alguna actividad o ceremonia, además de elaborar los adornos para toda la escuela por alguna fecha importante (el día de la primavera, el día de las madres, etc.).

Materiales:

Se utilizaron cuestionarios elaborados para este proyecto, lápices, hojas, pizarrón y gises.

Instrumentos:

- Cuestionario de Modos de Afrontamiento de Lazarus, con 52 ítems que califican 8 categorías. Escala de 0 a 3 (No lo utilizo – Casi siempre lo utilizo):
 1. *Confrontación: describe los esfuerzos agresivos para alterar la situación. Sugiere también cierto grado de hostilidad y riesgo, incluye acciones directas.*
 2. *Distanciamiento: describe los esfuerzos por separarse.*
 3. *Autocontrol: describe los esfuerzos para regular los propios sentimientos y acciones.*
 4. *Búsqueda de apoyo social: describe los esfuerzos para buscar apoyo. Puede consistir en buscar consejo, asesoramiento, asistencia o información, o en buscar apoyo moral, simpatía o comprensión.*
 5. *Aceptación de la responsabilidad: es el reconocimiento del propio papel en el problema.*
 6. *Huida-avoidancia: describe el pensamiento desiderativo.*
 7. *Planificación: describe los esfuerzos deliberados centrados en el problema para alterar la situación, unido a la aproximación analítica para resolver el problema.*
 8. *Reevaluación positiva: describe los esfuerzos por crear un significado positivo centrándose en el desarrollo personal.*
- Inventario de Burnout de Maslach (M.B.I.), con 22 ítems y 3 categorías : cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Escala de 0 a 4 (Nunca – Diariamente).
 1. *Cansancio emocional : definido como desgaste, pérdida de energía, agotamiento y fatiga; puede manifestarse física, psíquicamente o como una combinación de ambos.*
 2. *Despersonalización: pone de manifiesto un cambio negativo en las actitudes y respuestas hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo, acompañado de un incremento en la irritabilidad y pérdida de motivación hacia su trabajo.*

3. Realización personal: supone una serie de respuestas negativas hacia uno mismo ya su trabajo, típicas de la depresión, moral baja, evitación de las relaciones interpersonales - profesionales, baja productividad, incapacidad para soportar presión y pobre autoestima.
- Cuestionario sobre estrés en la enseñanza de Cooper y Travers, el cuál consta de seis áreas:
 1. Información de trasfondo: datos personales, sobre familia y formación profesional.
 2. Salud Física, utilizando tres subescalas del Índice Experimental de Crown-Crisp, con 24 ítems, algunas preguntas tienen dos opciones, puntúan 0 o 1, otras tienen tres opciones y puntúan 0, 1 y 2. Al final, esto da una puntuación potencial de 36 puntos :
 - a) ansiedad injustificada.- no parece que esté ligada a una causa específica, pero se trata de una experiencia de miedo, tensión o terror indefinible sin causa alguna; incluso puede llegar al pánico.
 - b) concomitantes somáticos de la ansiedad.- éste es el tipo de ansiedad que se manifiesta bajo la forma de dolores de cabeza, neuralgias, dolores diversos y ansiedad respiratoria.
 - c) Depresión.- sentimiento de tristeza, dificultad para pensar con claridad y una mayor lentitud en las actividades normales.
 3. Conducta, enfocado a calificar conducta tipo A utilizando el Cuestionario de Bortner (1969), 14 afirmaciones calificadas con valores del 1 al 11.
 4. Satisfacción Laboral, utiliza la Escala de Satisfacción Laboral de Wan y otros, 15 ítems. Escala del 1 al 7 (Estoy extremadamente insatisfecho - Estoy extremadamente satisfecho):
 - a) Satisfacción laboral intrínseca.- se refiere a la satisfacción del trabajo en sí.
 - b) Satisfacción laboral extrínseca.- se refiere hasta qué punto se sienten satisfechos los docentes con otros aspectos relacionados con su trabajo.
 - c) Satisfacción intrínseca al trabajo.- se refiere a las características reales inherentes al trabajo.
 - d) Satisfacción con respecto a las condiciones laborales.- analiza las características del entorno laboral y es un subapartado de la satisfacción laboral extrínseca, que considera concretamente las condiciones laborales reales.

- e) La satisfacción con las relaciones entre empleados.- mide la satisfacción con el grado de reconocimiento que se recibe y el tipo de experiencia que se tiene de la gestión del centro.
5. Presiones a las que se enfrenta en su trabajo, 98 ítems identificados por docentes como fuentes de presión en su trabajo. Escala del 1 al 6 (No estoy en absoluto de acuerdo en que sea una fuente de presión – Estoy completamente de acuerdo en que es una fuente de presión).
6. Cómo se enfrenta al estrés que padece , usando el Indicador de Estrés ocupacional (OSI), con 6 categorías. Escala del 1 al 6 (No la uso nunca – La uso muchísimo):
- a) Respaldo social.- mide el grado en que los individuo dependen de otras personas para superar el estrés. Puede adoptar varias formas y no necesariamente la expresión oral, la subescala reconoce que incluso la mera existencia de estas relaciones de apoyo es importante.
- b) Estrategias laborales.- mide la forma en que el individuo se enfrenta al estrés por medio de una reorganización del trabajo. Varía entre estrategias organizativas – en el sentido restringido de las tareas a desempeñar – hasta el respaldo de los procesos organizacionales en un sentido más amplio.
- c) La lógica.- los individuos pueden enfrentarse al estrés adoptando un enfoque racional de la situación, exento de emoción. Esto puede involucrar la supresión de cualquier sentimiento que pudiera expresarse, pero también implica intentar ser objetivo de una forma activa.
- d) Relaciones en el hogar y trabajo.- esta subescala reconoce el papel dual que tiene la relación entre el trabajo y la vida familiar y examina su función dentro de las estrategias de superación. Puede adoptar muchas formas, desde la existencia de ciertas cualidades propias de la vida familiar hasta lo que hacen los individuos cuando están inmersos en ella.
- e) Tiempo.- se trata de la "administración del tiempo" como una habilidad valiosa que hay que aprender.
- f) Compromiso.- implica el proceso en el que están los individuos, inmersos en, o comprometidos con, la situación. Se trata del hecho de superar el problema forzándose a uno mismo a aceptar la "realidad".

Procedimiento:

Para realizar este proyecto se aplicaron dos cuestionarios iniciales para obtener información adicional acerca del problema que nos interesa: el estrés en los profesores. A través de estos cuestionarios se les preguntó acerca de su motivación para dedicarse a la enseñanza, las ventajas y desventajas de trabajar en esa escuela, funciones de los profesores, etc. estos cuestionarios se aplicaron debido a que esta información no se podía obtener a través de los instrumentos utilizados.

Posteriormente se les aplicaron los tres instrumentos de evaluación de estrés mencionados anteriormente, para intentar encontrar los factores que influyen en la presencia del estrés en estas maestras, cuáles son los principales obstáculos o conflictos a los que ellas se enfrentan en su práctica, así como las formas de afrontamiento que utilizan.

RESULTADOS.

En un primer momento se describirán los resultados obtenidos en los cuestionarios que se les aplicó a las maestras, debido a que estos contenían preguntas abiertas, se reportan las respuestas tal como lo refirieron ellas en forma textual; posteriormente se menciona lo obtenido a través de los instrumentos aplicados.

Para tratar de encontrar indicadores que pudieran guiar este estudio, se les aplicó un primer cuestionario para conocer las características de su entorno laboral, entre las preguntas que se les hizo estaba cuál había sido su motivación para dedicarse a la enseñanza, a lo contestaron:

- Por el amor que le tienen a los niños.
- Por su vocación de servicio.
- Por una acción divina (esto lo dice la maestra que tiene estudios de psicología), y
- Para crear mejores seres humanos.

Otra de las preguntas fue en relación a las ventajas y desventajas de trabajar en ese colegio, dentro de las ventajas que encuentran están: el convivir con personas de un nivel socio-económico medio-alto, educadas y con bases religiosas; con grupos relativamente reducidos, la cercanía del colegio a sus hogares, que los padres de familia hacen lo posible por darles a éstas lo que necesitan (económicamente y en cuestión de materiales que se les solicitan) y que este colegio es un lugar conocido por ellas, sobre todo por las egresadas de ahí y que esto les da cierta confianza.

Dentro de las desventajas se encuentran: las maestras consideran que tanto la directora como los padres de familia les exigen demasiado y les dejan toda la responsabilidad de la formación de las alumnas, que los padres consideran que por pagar un servicio tienen más autoridad que ellas dentro del salón de clases, poca remuneración, no tienen prestaciones, falta de tiempo para su convivencia familiar ya que tienen que quedarse más tiempo de su horario debido a juntas de trabajo o actividades relacionadas con la escuela, como hacer adornos para las diferentes celebraciones, ceremonias, etc., que se acepten alumnos con problemas ya sea de salud, aprendizaje o conducta sin que ellas reciban alguna preparación de cómo atenderlos y además que éstos se acepten en cualquier momento del ciclo escolar.

También se les preguntó acerca de temas que ellas consideraran importante desarrollar para ayudarles a resolver algunos de los problemas que estuvieran presentes en sus salones, así se obtuvo la siguiente lista:

- Técnicas de control de grupo para mantener tranquilas a las niñas y que trabajen adecuadamente.
- Explicación y control de los problemas de conducta: Indisciplina, apatía, rebeldía, hiperactividad.
- Explicación y solución de los problemas de aprendizaje: falta de atención, dislexia, lento aprendizaje.
- Teorías del desarrollo.

- Sexualidad y pubertad.
- Temas relacionados con la motivación de alumnos y maestros en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Cómo resolver problemas de comunicación (entre padres de familia, alumnas y maestras).

La última pregunta de este cuestionario fue en relación a las acciones que consideran propias de la psicología en relación con la educación, a lo que contestaron lo siguiente:

- Estudiar la conducta de los alumnos y profesores.
- Conocer el desarrollo humano: cognitivo.
- Resolver conflictos conductuales y de aprendizaje.
- Analizar los problemas que presentan las personas para ayudarles a resolverlos.
- Orientar a la educación para que sea mejor.
- Conocer los problemas que les afectan a los alumnos y padres de familia.
- Llegar al interior del niño para conocer sus problemas y cómo ayudarlos a resolverlos.
- Detectar, evaluar y dar tratamiento a los casos que así lo requieran.
- Propiciar un ambiente cordial en el salón de clases.

Con base a las respuestas anteriores se les aplicó un segundo cuestionario, en este ya que el control de grupo fue uno de los puntos que despertó interés, se les preguntó acerca de las características que debe tener un profesor para conseguir mantener controlado un grupo, cuáles son las funciones que debe cumplir y cómo se considera que un grupo está bien controlado.

En cuanto a las características del profesor están :

- ◆ El ser crítico, amable, paciente, debe proyectar confianza, tranquilidad y seguridad, a veces debe ser dominante (cuando se requiera).
- ◆ Conocer las características de su grupo, estar preparado.
- ◆ Activo, sabio, prudente, amigable, debe ser como un niño para que entienda a sus alumnos.
- ◆ Juguetón, altruista y amar todo lo relacionado con la escuela.

En cuanto a las funciones del profesor señalan:

- ◆ Debe comprender, apoyar y mejorar cada vez más la educación integral de los alumnos.
- ◆ Conocer estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje de los alumnos.
- ◆ Orientador, líder, consejero, organizador.
- ◆ Preparar las sesiones del día, revisar tareas, vigilar que las alumnas estén en disposición de trabajar, revisar que todas trabajen, revisar los trabajos del día.
- ◆ Ser amiga de mis alumnas, tratar con cordialidad a los padres de familia, prestar interés por sus problemas en casa, en todo esto influye mi voluntad y las ganas de ser buena maestra.
- ◆ Guiar al educando, ayudarlo lo más que se pueda, conducirlo, comprenderlo.

Un grupo está controlado cuando:

- Una situación alterada o disminuida presente en un sujeto, de acuerdo a un parámetro fijo, por ejemplo: hiperquinesia. Las condiciones ambientales, materiales y conductuales son semejantes entre los elementos o integrantes del grupo.
- Se logra captar la atención de los alumnos cuando surgen preguntas y se logra la participación activa del niño y surge una estrecha relación entre el alumno y el maestro.
- Cuando hay unificación, cuando se cumplen las normas del salón y en base a esto se organizan técnicas y didácticas para la mejor atención del grupo.
- Cuando existe cierto equilibrio en el ambiente, tratando de motivar a los alumnos a que estén en compañerismo, respeto mutuo y darles ciertas reglas que deben seguir.
- El grupo debe ser activo, participativo, trabajar juntos tranquilamente, prestar atención a lo que se les dice.
- Un grupo está controlado cuando ha madurado lo suficiente y ha adquirido la educación que se le imparte.
- Cuando está atento, cuando participa y cumple con las tareas, es ordenado en todos los sentidos.

También se les preguntó de qué manera consideran que los padres de familia deben cooperar con el profesor en la educación de sus hijos:

- En un 100 % cuidando o reforzando las tareas escolares y su comportamiento tanto dentro como fuera del salón de clases, debe haber una plena comunicación con el profesor.
- Manteniendo una constante comunicación con la escuela, brindando su apoyo y comprensión a la escuela y a todo lo que ella albergue.
- Dedicándole tiempo a sus hijos, ayudándolos a realizar sus tareas, resolviendo cualquier problema familiar, dándoles amor, dándoles a conocer aquellos valores que hoy en día nos faltan.
- Motivándolos a ser responsables, eficientes, a seguir ciertas normas de conducta.
- Los padres deben ser participativos en todas las actividades escolares, dentro y fuera de la escuela.
- Tener una buena comunicación con el maestro, si sus hijos tienen un problema, aceptarlo; asistir constantemente a la escuela para conocer el avance de sus hijos o si van mal.
- Apoyando y reafirmando lo que se ve durante el día en la escuela.

Otras de las preguntas hicieron referencia a lo que consideran que es un problema de conducta y a lo que es un problema de aprendizaje, así definen un problema de conducta como:

- hiperactividad, disfunción cerebral, etc.
- Actuar no correctamente según la edad, grado escolar del alumno, etc.
- A través de ese problema el alumno da a conocer su estado de ánimo, el aprendizaje y su actitud dentro del grupo, por ejemplo, cuando sus padres se están divorciando el alumno presenta conductas de distracción, falta de interés en la escuela, entre otras.
- Es un estado de desequilibrio emocional que repercute en su desenvolvimiento social, como la agresividad, el aislamiento o el rechazo.
- Es como la agresividad o querer participar en todo sin trabajar.

- Es cuando un grupo no está controlado, por ejemplo cuando el pequeño se levanta o contesta mal.

En cuanto a un problema de aprendizaje, lo definen como sigue:

- Es una situación negativa que afecta la realización del proceso de aprendizaje y su magnitud puede variar de acuerdo al origen de ésta, por ejemplo: falta de retención, desarrollo inadecuado de la memoria visual o auditiva, inmadurez motriz, lenguaje, otros problemas de escritura.
- El bajo rendimiento en comparación con los demás, por ejemplo en lectura: dislexia, disgrafia.
- Es la incapacidad de aprender algo por algunas actitudes ya definidas en su círculo social o simplemente porque el alumno no tiene la capacidad de retención..
- Como un estado de desequilibrio o retraso neurocerebral o emocional que repercute en su proceso de adaptación cultural, como la dislexia, la hiperactividad o la falta de atención.
- El pequeño lo estudia y estudia, por el momento lo dice, pero pasan unas horas y no recuerda nada.
- Cuando el niño no ha logrado alcanzar lo que se pretende para una determinada edad, que no ha alcanzado la madurez para adquirir ciertos conocimientos, además puede ser debido a los problemas que presente su familia.
- Un problema de aprendizaje es cuando hay disfunción en el niño.

Uno de los puntos centrales de este primer trabajo fue el pedirles a las maestras que enlistaran los problemas que se presentaban dentro del salón de clases, les parecieran más importantes y les estuvieran ocasionando estrés, así se obtuvo la información que se presenta en la tabla siguiente (tabla 1) :

PROBLEMAS DETECTADOS EN CADA GRUPO.

Grado	Situaciones Problema	Soluciones que ha intentado
1er. año	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición deficiente de lecto-escritura. - Mala conducta e indisciplina: una de las niñas pasa la mayor parte del tiempo sentada y no trabaja; otras dos son al contrario, se paran constantemente de su lugar. - Agresividad: hablan en voz alta, tienen una manera muy altanera de pedir las cosas, quieren imponer su voluntad. - Masturbación: una de las 	<ul style="list-style-type: none"> - Asesorías particulares o extras. - Se habló con los padres, se detectó que el problema está en el comportamiento familiar. - Se ha intentado que trabajen en equipo, se les habla despacio, las saco a jugar, cambiamos constantemente de actividad y les demuestro mi cariño. - Le dije que si no se

	niñas se toca constantemente sus genitales.	sentaba correctamente podría lastimarse, trato de mantenerla ocupada, me ayuda a repartir material o los libros, la apresuro para que termine.
2o. grado	<ul style="list-style-type: none"> - Cleptomanía: una alumna toman objetos y dinero de otras. - Agresión: física y verbal, se pegan constantemente y se dicen malas palabras. - Una niña con Síndrome de Down 	<ul style="list-style-type: none"> - Hablando con estas niñas y el grupo. - Hablar con los padres y con la directora de lo que sucede. - Hablar con los padres y asesorías extras.
3er. Grado	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de atención e interés en los trabajos escolares. - Dislexia: cambian números y letras por otros. - Lento aprendizaje: dos niñas trabajan a un ritmo muy lento en comparación con las demás. - Falta de comunicación entre padres e hijas. - Una de las niñas tiene problemas de identidad sexual: abraza a sus compañeras y las besa en la boca. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar con las alumnas y con los padres. - Hablar con los padres. - Hablar con los padres y asesorías extras para las niñas. - Hablar con los padres. - Hablar con los padres y la directora.
4o. grado	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de conducta: se agreden físicamente entre ellas, discuten por cosas sin importancia. - Hiperactividad: no ponen atención a lo que se les indica, se paran de su lugar continuamente. - Impulsividad: una de las niñas agrede a las otras constantemente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar con ellas, darles comisiones, tratar de limar asperezas entre ellas. - Hablar con los padres de familia, tratar de ayudarlas a que enfoquen su atención. - Hablar con ella y con sus padres, suspenderla y castigarla separándola de las demás.
5o. grado	<ul style="list-style-type: none"> - Lento aprendizaje: unas niñas no hacen sus trabajos igual que las otras, no terminan a tiempo. - Rebeldía y mala conducta: unas niñas no cumplen 	<ul style="list-style-type: none"> - Prestarles más atención y dejarles más trabajos. - Hablar con ellas, hacerme su amiga, ganarme su confianza.

	<p>con sus tareas o las traen incompletas, se muestran perezosas e indiferentes a las labores escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad: una de las niñas chupa cualquier objeto que tiene a su alcance y a veces se muestra pensativa y preocupada; otra de las niñas también se muestra triste o muy ansiosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar con sus padres.
6o. grado	<ul style="list-style-type: none"> - Agresividad: malas contestaciones y se molestan cuando se les llama la atención, no saben obedecer y están en contra de cualquier indicación. - Apatía: no quieren hacer los trabajos que se les dejan. - Dicen mentiras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar con ellas para lograr ser su amiga, hablar con los padres acerca de sus problemas. - Motivarlas, buscar actividades que les gusten. - Ponerlas en evidencia ante las demás, hablar con los padres.

Tabla 1. Problemas detectados en cada grupo.

Una vez establecidas las situaciones problema (tabla 1) se les pidió que trataran de detallarlas más, se transcribe lo que ellas refirieron:

1er. Grado :

- **Adquisición de lecto-escritura deficiente de una alumna:** parece que este problema lo ha venido arrastrando desde 3o. de jardín, escribe las palabras incompletas, al leer lo hace muy despacio y algunas sílabas se le dificultan, en los dictados generalmente las palabras están incompletas o equivocadas.
- **Mala conducta e indisciplina:** son dos alumnas que no asimilan la disciplina del trabajo escolar, ni del salón de clases; una de ellas permanece la mayor parte del tiempo sentada, hasta que yo me cerco a trabajar con ella, la otra niña es todo lo contrario, se la pasa caminando por los pasillos, molestando a sus compañeras, les quita sus cosas o platica con ellas, el día de trabajo se reduce a jugar y platicar.
- **Agresividad:** la agresividad en las alumnas se manifiesta en el modo de pedir las cosas, que lo hacen de una manera altanera, no las piden por favor y el tono de voz es una orden, de querer imponer su voluntad, en algunas ocasiones hablan en un volumen exageradamente alto.

- **Masturbación:** una de las alumnas manipula sus órganos genitales con la banca, desde el inicio del curso ha sido muy lenta y a cada momento aprovecha el estar sentada para tocarse, algunas veces lo hace con la mano, otras veces con el lápiz o los colores o se mueve constantemente.
- Otro problema que considero básico es el de los padres que no inculcan valores, reglas y normas a sus hijas y no participan en el proceso de aprendizaje de ellas, todo quieren que nosotras las maestras lo resolvamos.

2o. grado:

- **Cleptomanía:** hay niñas que toman el dinero y objetos de otras niñas hasta que se les dice que se les va a registrar una por una y sorpresivamente aparecen las cosas, este problema se ha venido presentando desde los primeros días de clase, anteriormente eran tres las niñas que lo hacían pero ahora ya son dos solamente.
- **Agresividad:** se agreden física o verbalmente, se están molestando continuamente unas a otras, se empujan, se golpean en los brazos o piernas, se hacen bromas pesadas o se están diciendo constantemente groserías.
- **Problemas de aprendizaje:** una de las niñas tiene Síndrome de Down y " realmente no sé cómo atenderla".

3er. Grado:

- **Falta de atención y por lo tanto falta de interés:** algunas alumnas simplemente no se interesan en las actividades que se les indica, ni siquiera toman sus libros o cuadernos y si lo hacen es con desgano, no terminan sus trabajos a tiempo, si se les pregunta ni siquiera saben de que se está hablando, en lugar de prestar atención se la pasan platicando entre ellas o viendo a través de la ventana. Hay una niña que debido a los problemas en su casa, en especial el divorcio de los padres, le cuesta trabajo concentrarse en lo que se indica, se le tiene que motivar mucho para que le interese la clase y pueda trabajar; necesita tiempo para que la escuchen y sobre todo mucho amor e interés por ella, que alguien se preocupe por lo que hace.
- **Dilexia:** una de las alumnas cambia letras y números y por lo tanto se retrasa en las actividades y tareas, parece que en casa nadie le ayuda a hacer sus deberes y hay problemas familiares.
- **Lento aprendizaje:** dos de las niñas trabajan a un ritmo muy lento en comparación con las demás, cuando ya todas terminaron ellas aún no hacen sus trabajos y casi siempre, al término del día, de cinco o seis actividades, ellas sólo han terminado una o dos o ninguna, a veces es por que se ponen a platicar o se paran constantemente de su lugar, pero otras veces simplemente se quedan sentadas y calladas y van haciendo las cosas muy despacio.

- **Problemas de identidad sexual:** una de las niñas abraza y besa a las demás de manera inconveniente, las quiere besar en la boca, les levanta la falda y es muy tosca en el trato con ellas, las toma muy fuerte, las avienta, no sabe jugar despacio ni tranquila, incluso las otras niñas le dicen que es un niño y ya no quieren estar con ella. Esta niña parece que ya ha tenido este problema desde hace mucho tiempo ya que dice su mamá que por esta causa la han expulsado de otras escuelas.

4o. grado:

- **Problemas de conducta:** las alumnas presentan mucha agresividad en cuestión de ofensas unas a otras, se dicen groserías, unas se sienten superiores a otras económicamente hablando y tratan despectivamente a las otras, discuten por cosas sin importancia o por un asunto que no les incumbe. Considero que los problemas de conducta también se deben en parte, a los padres de familia, en las juntas con ellos se percibe ese mismo distanciamiento y falta de apoyo que veo en las niñas.
- **Hiperactividad:** tengo una alumna que no se queda en su asiento, se para cuando no es debido, es decir, cuando debe estar trabajando, juega con lo que tiene a la mano, con lápices, colores, libros, etc. incluso con los pies que continuamente está moviendo, no puede concentrarse cinco minutos en alguna actividad.
- **Problemas de desatención:** no prestan atención a lo que les digo, las alumnas están inquietas, algunas no terminan sus trabajos, parece que no me escucharan o que no entendieran bien mis instrucciones, además tango que estar presente en el salón para que estén en orden.
- **Implusividad:** sobre todo tengo una alumna que no escucha órdenes, se burla constantemente de sus compañeras, les avienta libros, las empuja, les pega, incluso el último problema que tuve con ella es que golpeó a otra de sus compañera en la cara con el puño cerrado, estaba muy enojada y me costó trabajo lograr que se tranquilizara un poco y finalmente se salió del salón, después la llamaron a la dirección para reportarla, de acuerdo con su mamá este problema lo ha tenido anteriormente, de hecho la han expulsado por esto de otras escuelas.

5o. grado:

- **Lento aprendizaje:** una de las niñas presenta dificultad para retener, razonar y memorizar, en sus trabajos las palabras casi siempre están incompletas, les hacen falta vocales, no termina a tiempo las tareas y cuando le hago alguna pregunta del tema que estamos viendo me contesta otras cosas que no tienen nada que ver con lo que estamos viendo.
- **Mala conducta y rebeldía :** concretamente dos de mis alumnas se muestran perezosas a los trabajos escolares, no entregan tareas, se salen del salón y no les interesa que las castigue, cuando trato de hablar con ellas no me prestan atención, se voltean hacia otro lado o se ríen de forma burlesca, se muestran indiferentes a cualquier actividad escolar.

cuando quieren se salen del salón o se ponen a platicar y no trabajan; yo se lo atribuyo a que los padres de estas niñas trabajan y ellas están todo el día solas.

- **Ansiedad:** dos de las alumnas, se encuentran preocupadas, a veces pensativas o lloran por el menor motivo, una de ellas chupa cualquier cosa que esté a su alcance sea el lápiz, la goma, el sacapuntas, etc. Pienso que esto se debe a que los padres de cada una de estas niñas están divorciados y cada uno tiene una nueva pareja, así las niñas pasan una semana con uno de los padres y otra semana con el otro, creo que este problema es el más preocupante por que no sé qué hacer o cómo ayudar a estas niñas.

6o. grado:

- **Agresividad:** malas contestaciones a lo que uno les indica, no saben obedecer, cuando uno les ordena algo están en contra de lo que uno les dice y quieren hacer lo que ellas desean, se molestan cuando uno les llama la atención y a veces me dejan con la palabra en la boca o se están riendo cuando las regaño, además dicen en sus casas las cosas a su conveniencia no como realmente sucedieron. Actualmente a los padres de familia como que les interesa más la situación económica que la atención que deben tener hacia sus hijas, por eso cada vez más la educación se está perdiendo en todos los aspectos.
- **Apatía:** no quieren hacer lo que se les indica, no terminan sus trabajos escolares, a veces no traen sus tareas, hay una completa falta de atención, son muy distraídas, no quieren hacer las cosas ni participar, he intentado hacer juegos o competencias entre ellas pero no participan, cuando pregunto algo del tema que estamos viendo nadie levanta la mano para participar, incluso me hacen gestos de desagrado.
- **Dicen mentiras:** cuentan en sus casas cosas que no son y a mí también me dan excusas o explicaciones que no son ciertas solo para justificar que no traigan tareas o materiales, esto me ha ocasionado severos problemas con los padres ya que estos les creen más a ellas y luego me vienen a reclamar por los castigos o regaños que les impongo a esas niñas o se quejan en la dirección.
- **Agresividad de parte de los padres de familia:** debido a que las niñas dicen mentiras, una de ellas cambió las situaciones para explicar por qué la había castigado, entonces sus padres me reclamaron, me dijeron que yo no tenía por qué castigar a su hija, que sólo me correspondía educarla pero no llamarle la atención, además se quejaron con la directora y ella ni siquiera quiso escuchar mi versión, les dio la razón a ellos y a partir de ahí mi relación con los demás padres de familia es muy mala ya que me desacreditaron con ellos y la verdad no sé como enfrentarme a esto

Una vez detalladas sus situaciones problema se les preguntó cómo valoraban los resultados obtenidos hasta ese momento con las soluciones que habían intentado y cuáles obstáculos se habían presentado para que esos problemas no se resolvieran :

1er. Grado:

No son muy satisfactorios porque avanzan muy lentamente y siento que no tengo el apoyo de los padres de familia, aunque he hablado con ellos no quieren participar o no quieren aceptar que sus hijas tengan problemas, además hay otros factores externos que influyen como sus amigos, la televisión, etc.

2o. grado :

Ha bajado el número de las acciones inadecuadas como el robo, pero no ha desaparecido, en otros como la agresión han sido resultados negativos por que no he podido controlarlas y la niña con Síndrome de Down, definitivamente considero que no estoy preparada para atenderla. Los obstáculos a que me he enfrentado son principalmente que algunos padres no aceptan lo que se les está informando en relación con sus hijas, no quieren disciplinarlas en casa y por otro lado, la directora no nos apoya en los casos especiales, ni se nos da capacitación ni se nos pregunta si podemos o no con ese problema. Además este grupo estaba acostumbrado a que los papás resolvieran los problemas de sus hijas, por ejemplo: si no copiaban bien la tarea lo hacían ellos; si no terminaban las tareas, los padres las hacían para que sacaran diez de calificación, etc.

3er. Grado:

Algunas de las alumnas han puesto todo su interés para superar sus problemas pero algunas otras no, aún estoy solucionándolo aunque a veces me siento cansada de decirles siempre lo mismo o de llamarles la atención y que no solucione nada, además los padres me dicen que si me apoyan, que entienden las cosas pero no actúan, no hacen realmente nada por ayudar; creo que hay una gran falta de interés de padres y alumnas tanto en sus actividades como en mejorar su conducta. Quizá también sea necesario que yo tenga más recursos para tratar a las niñas, que tuviera más conocimientos para saber qué hacer con ellas.

4o. grado:

No he obtenido los resultados que deseo ya que en un principio tanto padres como alumnas están al pendiente de las cosas, pero he visto que después los padres, por ejemplo, pierden el interés por apoyar a sus hijas y eso se manifiesta en su comportamiento dentro y fuera del salón. En ocasiones los padres de familia no aceptan que sus hijas estén un poquito mal o que sus relaciones afectivas las afecten, otras veces aparentemente son muy severos, pero el resultado es que ellas se mantienen indisciplinadas y agresivas. Por otro lado cuando se quieren tomar medidas más duras para controlar a las niñas la directora no nos apoya y lo único que le preocupa es el qué dirán los padres, pero las que tenemos los problemas somos las maestras no ella; además no me apoya con la pequeña agresiva pues si la castigo y la mando a la dirección, ella solo la deja ahí sentada y la regresa al salón a los diez minutos. Otro factor que influye son las quejas de los padres de familia a la dirección con respecto al trato hacia las niñas, lo que ocasiona que nosotras terminemos con llamadas de atención.

5o. grado:

Con las niñas con problemas emocionales, casi nada, la ganancia que he tenido es que llegan al salón de clases alegres y las actividades del día parecen hacerles olvidar sus problemas, con las niñas de lento aprendizaje voy avanzando lentamente porque también dependo del apoyo de los padres de familia y a veces no existe este. También influyen los problemas de pareja, los problemas económicos que tenga la familia y la influencia de los padres que muchas veces consenten y tapan los defectos o deficiencias de sus hijas.

6o. grado:

Yo creo que algunas niñas sí han cambiado pero otras no porque necesitan de mucho apoyo de parte de sus padres, además ellos no les han inculcado valores ni responsabilidades, si en su casa no las han enseñado a obedecer en la escuela es más difícil; de mi parte he tratado de acercarme a ellas y ser su amiga pero no lo he conseguido quizá por un lado por mi forma de ser que me cuesta trabajo ser consentidora y mimarlas, yo tengo un carácter más frío y serio, obviamente al tener niñas de sexto año espero más compromiso y buena conducta pero no ha sido así. Los padres piensan que por pagar una colegiatura pueden decidir lo que se hace en el salón y me pueden tratar como quieran y no es así, además no aceptan los problemas que tienen y por otro lado, la directora no nos apoya en las medidas de disciplina que intentamos implementar.

En base a las conductas problema mencionadas anteriormente se realizaron tablas que muestran las principales áreas que las maestras consideran conflictivas:

- Tabla 2. Conductas relacionadas con la indisciplina.
- Tabla 3. Conductas problema relacionadas con el desempeño escolar.
- Tabla 4. Relación padres - maestras.
- Tabla 5. Situaciones problema relacionadas con la escuela.
- Tabla 6. Situaciones problema relacionadas con la directora.

INDISCIPLINA					
	Se paran de su lugar.	No ejecutan las órdenes de la maestra.	No mantienen en silencio.	Platican con sus compañeras.	Agresión entre alumnas.
1er. Grado	*	*	*	*	
2o. Grado					*
3er. Grado		*	*	*	
4o. grado	*		*		*
5o. grado					
6o. Grado	*	*	*	*	

Tabla 2. Conductas relacionadas con la indisciplina.

		DESEMPEÑO ESCOLAR.		
	Apatía y falta de motivación	No terminan trabajos escolares	Lento aprendizaje	No entregan tareas.
1er. Grado	*	*	*	*
2o. Grado				
3er. Grado	*	*	*	*
4o. Grado	*	*		
5o. Grado	*	*	*	*
6o. Grado	*	*		*

Tabla 3. Conductas problema relacionadas con el desempeño escolar.

RELACION PADRES - MAESTRAS.				
	Los padres no ayudan a sus hijas con la tarea.	No participan en actividades escolares.	No reprenden a sus hijas por su mala conducta en la escuela.	Agresividad hacia la maestra.
1er. Grado	*	*		
2o. Grado	*		*	
3er. Grado	*		*	
4o. Grado	*	*	*	*
5o. Grado	*		*	
6o. Grado	*	*	*	*

Tabla 4. Relación padres - maestras.

SITUACIONES PROBLEMA RELACIONADAS CON LA ESCUELA.				
	Organizar eventos y ceremonias.	Quedarse más tiempo de su horario.	Entrega semanal de calificaciones.	Poca remuneración.
1er. Grado	*	*		
2o. Grado	*		*	*
3er. Grado	*	*	*	
4o. Grado	*	*		*
5o. Grado		*	*	*
6o. grado	*	*	*	

Tabla 5. Situaciones problema relacionadas con la escuela.

RELACION CON LA DIRECTORA.

	Falta de apoyo con respecto a los padres.	No apoya las reprimendas de las maestras.	Cuestiona el comportamiento de las maestras con padres y niñas.	Juntas no plancadas.
1er. Grado	*	*		
2o. Grado	*		*	*
3er. Grado		*	*	*
4o. Grado	*			*
5o. Grado	*	*		*
6o. Grado	*	*	*	*

Tabla 6. Situaciones problema en relación con la directora:

Problemas especiales:

- 1er. Grado : la niña que toca sus genitales.
- 2o. Grado : niña con Síndrome de Down.
- 3er. Grado : una niña con problemas de identidad sexual.
- 5o. Grado: dos niñas con "ansiedad".

Hasta este momento se ha registrado lo obtenido en los cuestionarios que contestaron las maestras, posteriormente se les aplicaron los instrumentos, de los cuales se mencionarán los resultados a continuación. En un primer momento se obtuvieron puntajes individuales y grupales para cada instrumento y cada categoría, posteriormente los resultados se analizaron a través del programa estadístico SPSS para establecer las correlaciones y niveles de significancia entre las diferentes categorías y puntuaciones obtenidas.

Cuestionario de Modos de Afrontamiento (Lazarus, Folkman 1986).

De acuerdo con este cuestionario, los modos de afrontamiento son preferidos de la siguiente manera:

- 1.- Confrontación , referido por tres maestras.
- 2.- Autocontrol, referido por tres maestras.
- 3.- Búsqueda de apoyo social, referido por cinco maestras.
- 4.- Aceptación de la responsabilidad, referido por cuatro maestras.
- 5.- Planificación, referido por las seis maestras.
- 6.- Reevaluación positiva, referido por cuatro maestras.

De estos los modos de afrontamiento con puntajes más altos fueron:

- Búsqueda de apoyo social .
- Reevaluación positiva .
- Planificación .
- Confrontación .
- Autocontrol .

Aquellos que obtuvieron una puntuación de 0 fueron:

- Distanciamiento, y
- Huída - evitación.

Inventario de Burnout de Maslach (M.B.I.):

Se tomaron puntajes en conjunto de las seis maestras buscando la cercanía o no a la media en cada categoría, así encontramos:

- Cansancio emocional: la media es de 60, la máxima puntuación es de 120, la puntuación obtenida fue de 95.
- Despersonalización: la media es de 120, la máxima puntuación es de 240 y la puntuación obtenida por las maestras fue de 128.
- Realización personal: la puntuación media para esta categoría es de 84, la máxima es de 168 y la puntuación obtenida es de 115.

Como podemos ver en las categorías de cansancio emocional y de realización personal las puntuaciones obtenidas sobrepasan la media, lo que indica presencia de estas categorías y la de despersonalización se mantiene cercana al promedio.

Cuestionario sobre estrés en la enseñanza (Travers y Cooper 1997):

Ya que este cuestionario consta de seis áreas o secciones se presentarán los datos obtenidos en cada una de ellas.

- Sección 1 : Información de trasfondo.

A. Usted y su familia.

- Todos los sujetos de este estudio son del sexo femenino.
- Sus edades fluctúan entre los 22 años y los 40 años, la media obtenida es de 31.17 años.
- Todas se desempeñan en el Colegio Miguel Hidalgo y solo una de ellas tienen otro empleo dentro del mismo colegio, además de maestra de nivel primaria, es maestra en el nivel bachillerato.

- Tres de las maestras son casadas y tres de ellas son solteras. Los cónyuges de las maestras casadas trabajan tiempo completo en actividades no relacionadas con la enseñanza.
- Las tres maestras casadas tienen hijos a nivel primaria, dos de ellas también en nivel secundaria y la otra en nivel bachillerato.

B. Su formación.

- Cinco de las maestras son Licenciadas en Educación Primaria y la otra estudió hasta el segundo semestre de la carrera de Psicología.

C. Historial Laboral.

- El tiempo dedicado a la enseñanza varía desde un año hasta 22 años, siendo el promedio de 10 años, estos datos son los mismos en cuanto al tiempo que llevan en el puesto que desempeñan.
- Todas son maestras de grupo.
- El incentivo económico que reciben es su salario.
- Trabajan en nivel Primaria, el colegio está ubicado en el centro de la ciudad, es del sector independiente.
- El número de personal docente es de 8, seis maestras titulares de grupo, una de inglés y la directora.
- Número de alumnos que asisten a la escuela, refieren entre 240 y 250.
- El promedio de alumnos en su clase fluctúa entre 28 y 42 alumnos, el promedio es de 34 alumnas por grupo.
- La edad de las alumnas va de los seis a los doce años, de acuerdo a su grado escolar.
- El horario de trabajo es de las 7:30 a las 14:30 hrs.
- Trabajan tiempo completo y ninguna es responsable de algún personal.
- Su semana estudiantil consta de 30 hrs., y refieren que las horas reales de clase son entre 20 y 25 horas.
- El promedio de horas dedicadas a otras actividades es de 15 horas, con una mínima de 10 y una máxima de 20 horas.
- El promedio de horas que dedican a corregir trabajos es de 6.8, para la preparación de clases es de 6.6 y para evaluar es de 5 horas.
- No cuentan con personal auxiliar.
- Las horas que suplió a un colega en promedio han sido de 3 horas, con un máximo de 12 y un mínimo de 1 hora.
- En promedio se han responsabilizado de la clase de otro colega en tres ocasiones.
- Han faltado al trabajo en promedio 9.3 días, con un mínimo de 3 días y un máximo de 20; consideran que de éstas faltas, en promedio 3 de ellas han sido debidas al estrés.
- Cuatro de ellas consideran que presentan enfermedades importantes como: gastritis, hipertensión, colitis, migraña y dolores de cabeza frecuentes.
- Dos de ellas han considerado la posibilidad de abandonar la profesión, una de ellas con cinco años de antigüedad y la otra con 18 años de ejercicio profesional, los motivos que refieren para esta decisión son: el bajo salario, mucho trabajo, cansancio y la necesidad de dedicarle más tiempo a su familia.

- Ninguna ha pensado en buscar otro empleo ni en la jubilación anticipada.

D. Sus hábitos.

- Tres de ellas refieren fumar en promedio 8 cigarrillos al día y dos de ellas últimamente fuman más de lo normal.
- Dos de ellas refieren consumo de alcohol pero una o dos copas y no ha cambiado su consumo.
- Las tres que refieren enfermedades importantes están recibiendo medicación para éstas.
- En cuanto al consumo de café y de té, refieren hacia el primero consumirlo cinco de las maestras y en promedio 4 tazas al día, con un mínimo de 3 tazas y un máximo de 5 tazas; en cuanto al consumo de té sólo dos de ellas afirman su consumo con un promedio de 6 tazas al día.

• Sección 2: Su salud física.

Utilizando solamente tres subescalas del Índice Experimental de Crown - Crisp (1979): ansiedad injustificada, concomitantes somáticos de la ansiedad y depresión. La puntuación total obtenida es mejor que la puntuación individual de las categorías.

Puntuación total es de 36 puntos y el promedio es de 18 puntos.

Totales :

Sujetos	1	2	3	4	5	6
Puntuación total.	26	14	27	16	10	16

Cuadro 1. Puntajes obtenidos en la sección 2 del Cuestionario de Travers y Cooper.

De acuerdo con el cuadro 1, los sujetos 1 y 3 se encuentran arriba del promedio y los cuatro sujetos restantes por abajo del promedio.

• Sección 3: Su conducta.

Utiliza el inventario de Bortner (1969) sobre el estilo conductual del tipo A, consta de 14 afirmaciones y se mide en base a una escala de tipo Lickert de 11 puntos, esto produce un resultado único que va de 14 a 154, es decir, desde conducta de tipo B o de bajo grado, hasta tipo A o alto grado.

Menos de 70 = Tipo B.

70 - 89 puntos = Tipo B +.

90 - 110 puntos = Tipo A

110 o más puntos = Tipo A

Los resultados fueron los siguientes:

Sujetos.	1	2	3	4	5	6
Puntuación total	119	107	127	111	102	80
Tipo de conducta.	Tipo A	Tipo A	Tipo A	Tipo A	Tipo A	Tipo B +

Cuadro 2. Puntuación obtenida en la sección 3.

• **Sección 4: Su Satisfacción Laboral.**

Utilizando la Escala de Satisfacción Laboral de Wan y otros (1979). La puntuación global oscila entre 15 y 105 puntos, puntuación media por individuo es de 74.6. Consta de 5 factores de satisfacción, cada uno de los cuales puntea de 1 a 7, cuanto mayor es la puntuación, mayor es la satisfacción. Los factores con una puntuación menor a 4 indican el grado de insatisfacción con el aspecto concreto del trabajo del maestro.

Sujetos	Satisf. Lab. Intrínseca.	Satisf. Lab. Extrínseca.	Satisf. Intrínseca al trabajo	Satisf. con respecto a las condic. Lab.	Satisf. entre empleados.	Puntaje total.
1	26	27	16	20	17	106
2	32	33	19	27	19	130
3	18	18	11	14	11	72
4	15	23	12	18	10	78
5	29	32	17	23	21	122
6	17	27	16	24	10	94

Cuadro 3. Puntuación obtenido en la sección 4.

Como podemos ver en el cuadro 3, hay un sujeto cercano al promedio y otro sujeto por abajo del promedio. De acuerdo al tipo de satisfacción que se encuentra comprometida encontramos que:

- La satisfacción laboral intrínseca: cuatro maestras con insatisfacción.
- La satisfacción laboral extrínseca: cinco maestras con insatisfacción.
- La satisfacción intrínseca al trabajo: una maestra con insatisfacción.
- La satisfacción con respecto a las condiciones laborales: tres maestras con insatisfacción.
- La satisfacción entre empleados: seis maestras con insatisfacción.

• **Sección 5: Las presiones a que se enfrenta en su trabajo.**

En esta sección se analizan las presiones que las maestras consideran como fuentes de estrés, se mencionarán las que obtuvieron mayor puntuación en general y al final aquellas en que las seis maestras les adjudicaron la más alta puntuación.

- Tener que solventar problemas básicos de conducta.
- Cuando el hecho de suplir a un colega implica clases más grandes.

- La necesidad constante de tomar decisiones en el aula.
- La probable introducción de la "evaluación del profesorado".
- Por lo general, los docentes tienen poca influencia en las decisiones tomadas por los superiores.
- La falta de participación en la toma de decisiones en la escuela.
- La falta de valor que se concede actualmente a la enseñanza.
- Las agresiones orales por parte de los alumnos.
- La falta de respaldo familiar en el tema de la disciplina.
- La falta de respaldo por parte de la autoridad local.
- Ser testigo de las crecientes agresiones entre los alumnos.
- La tendencia hacia un "currículum nacional".
- La falta de información sobre cómo poner en práctica los cambios.
- Cuando otros evalúan mi actuación.
- Tratar con alumnos que exigen una atención inmediata.
- Mantener la disciplina.
- Cuando los alumnos intentan "probar" a cada instante.
- Un sueldo bajo respecto al volumen de trabajo.
- No tengo suficientes ocasiones de tomar decisiones propias.
- Cuando los alumnos no paran de replicar.
- Enseñar sólo para alcanzar un nivel estándar.
- Esquemas de trabajo mal definidas.
- La mala introducción de los cambios en mi escuela.

Las afirmaciones que obtuvieron puntuaciones altas de parte de las seis maestras fueron:

- La integración de alumnos con necesidades educativas especiales.
- La relación con padres y madres de familia.
- La agresión física por parte de los alumnos.
- La falta de apoyo en la escuela por parte de los jefes.
- Las grandes exigencias de los padres y las madres que piden buenos resultados.
- La falta de apoyo por parte de la dirección.
- Reaccionar demasiado personalmente ante las "críticas" de los alumnos.
- Mi escuela es demasiado "tradicional", le cuesta evolucionar con el tiempo.
- Las crecientes presiones en el centro por parte de los jefes.
- La falta de tiempo para resolver los problemas particulares de ciertos alumnos.
- La falta de consenso entre el personal sobre asuntos disciplinarios.

De la misma forma, aquellas afirmaciones que no consideran en absoluto presiones fueron:

- Crear y mantener relaciones con los alumnos.
- Las tareas administrativas.
- Tener que hacer evaluaciones de cada alumno.
- La falta de apoyo por parte de mi sindicato.
- La falta de apoyo gubernamental.
- La duración de las vacaciones.
- El uso de los timbres en la escuela.

- El vecindario donde está situada mi escuela.
- La promoción ha provocado un contacto muy escaso con los alumnos.
- Ser consciente de la desprotección social y económica de mis alumnos.
- El vandalismo en las instalaciones de la escuela.
- La falta de asistencia a clase.

• **Sección 6: Cómo se enfrenta al estrés que padece.**

Utilizando la escala del Indicador de Estrés Ocupacional (OSI), escala de 28 ítems, puntuación con escala tipo Lickert, de 1 a 6, puntuación 5 - 6 se usa para indicar la fuerza de la preferencia. No se debe usar como puntuación total sino como seis subescalas.

Las puntuaciones obtenidas en conjunto por las seis maestras de acuerdo a cada categoría fueron:

Puntuación	Respaldo social	Estrategias laborales	La lógica	Relaciones en el hogar y trabajo	Tiempo	Compromiso
Máxima	104	252	98	104	104	216
Mínima	24	42	18	24	24	36
Media	84	147	63	84	84	126
Obtenida	99	159	62	74	88	134

Cuadro 4. Puntajes de la sección 6.

Así en el cuadro 4, podemos ver que en conjunto las formas de enfrentarse al estrés que obtuvieron puntuaciones arriba del promedio son: respaldo social, estrategias laborales, relaciones en el hogar y trabajo, y compromiso. Aquellas con puntuaciones cercanas al promedio fueron: la lógica y el tiempo.

Individualmente, la preferencia referida fue como sigue:

- 1.- Respaldo social, referido por tres maestras.
- 2.- Estrategias laborales, referido por 3 maestras.
- 3.- La lógica, referido por 2 maestras.
- 4.- Relaciones en el trabajo y el hogar, referido por una maestra.
- 5.- Tiempo, obtuvo puntajes nulos por parte de las maestras.
- 6.- Compromiso, referido por tres maestras.

La última pregunta del cuestionario fue en relación a con cuál persona ha experimentado recientemente una presión excesiva, a lo que las maestras contestaron:

- Directora, referida por las seis maestras.
- Esposo, referido por tres maestras (las tres que son casadas).
- Un familiar, referido por tres maestras.

Una vez obtenidos las puntuaciones totales e individuales en los instrumentos utilizados, se procedió a buscar correlaciones significativas entre estos, así se encontró lo siguiente:

Correlaciones significativas positivas.

Nivel de significancia	.05	Nivel de significancia	.05
Salud física- Tipo de conducta	.754	S.L.I. - uso de lógica	.783
S.L.I. - Cómo se enfrenta al estrés.	.870	S.L.E. - Rel. hogar y trabajo	.765
S.L.I. - Nivel total de S.L.	.829	S.I.T. - Rel. hogar y trabajo	.765
S.C.L. - Nivel total de S.L.	.829	S.E.E. - Rel. hogar y trabajo	.809
S.E.E. - Nivel total de S.L.	.754	S.E.E. - Compromiso	.731
Nivel total de S.L. - uso de la Planificación	.812	Huida-evitación - Despersonalización	.829
Cómo se enfrenta al estrés - Planificación	.794	Huida-evitación - cansancio emocional	.812
M.B.I. - uso de Distanciamiento	.735	Cansancio emocional - Despersonalización	.812
MBI - Autocontrol	.779	Distanciamiento- Huida- evitación	.812
MBI - Huida - evitación.	.870	Autocontrol - Huida- evitación.	.812
S.L.E. - Planificación	.750	Planificación - Reevaluación positiva	.761
S.I.T. - Planificación.	.750	Autocontrol - Estrategias laborales.	.841
S.E.E. - Reevaluación positiva.	.761	Planificación - Lógica	.735
Tipo Conducta - uso del respaldo social.	.829		
S.L. - Rel. hogar y trabajo	.812		
Cómo se enfrenta al estrés - Compromiso	.821		

Cuadro 5. Correlaciones positivas significativas.

S.L. = nivel total de satisfacción laboral.

S.L.I. = satisfacción laboral intrínseca.

S.L.E. = satisfacción laboral extrínseca.

S.I.T. = satisfacción intrínseca al trabajo.

S.C.L. = satisfacción en relación a las condiciones laborales.

S.E.E. = satisfacción entre empleados.

Correlaciones positivas altamente significativas:

Nivel de significancia .01		Nivel de significancia .01	
S.L.E. – Nivel total de S.L.	.986	S.L.E. – uso de la lógica	.971
S.I.T. – Nivel total de S.L.	.986	S.I.T. – uso de la lógica	.971
S.E.E. – Cómo se enfrenta al estrés.	.941	S.C.L. – uso de la lógica	.928
Tipo de conducta – Búsqueda de apoyo social.	.928	S.L.I. – S.E.E.	.928
S.L.I. – Planificación.	.986	S.L.E. – S.I.T.	.1
S.E.E. – Planificación.	.882	S.L.E. – S.C.L.	.899
MBI – Cansancio emocional.	.882	S.I.T. – S.C.L.	.899
MBI – Despersonalización	.986	Autocontrol – Cansancio emocional.	.971
S.L. – Lógica.	.928		

Cuadro 6. Correlaciones positivas altamente significativas.

Correlaciones significativas negativas:

De la misma manera se enlistan las correlaciones negativas encontradas.

Nivel de significancia .05		Nivel de significancia .05	
Salud física – S.L.	-.754	S.C.L. – Búsqueda de apoyo social.	-.841
S.L.I. – Presiones a las que se enfrenta.	-.829	S.L.I. – Despersonalización	-.829
S.L.I. – MBI	-.812	S.E.E. – Despersonalización	-.754
S.L.E. – Salud física	-.809	Salud física – uso de la lógica	-.779
S.I.T. – Salud física	-.809	Distanciamiento – Búsqueda de apoyo social	-.765
S.C.L. – Conducta	-.771	Autocontrol – Reevaluación positiva	-.836
S.E.E. – MBI	-.765	Huida-avoidancia – Planificación	-.841
Tipo de conducta – Distanciamiento.	-.812	Huida-avoidancia – Reevaluación positiva.	-.765

Presiones a las que se enfrenta – Planificación.	- .783	Planificación – Cansancio emocional.	- .779
S.L.I. – Huida- evitación.	- .771	Distanciamiento – Respaldo social.	- .841
Huida- evitación – Respaldo social.	- .771		

Cuadro 7. Correlaciones negativas significativas.

Correlaciones negativas altamente significativas:

Nivel de significancia	.01	Nivel de significancia	.01
S.L. – Presiones a las que se enfrenta	- .886	MBI – Reevaluación positiva.	- .940
S.L.E. – Presiones a las que se enfrenta.	- .928	Presiones a las que se enfrenta – Uso de la lógica.	- .986
S.I.T. – Presiones a las que se enfrenta.	- .928	Planificación – Despersonalización.	- .899
S.C.L. – Presiones a las que se enfrenta.	- .886	Reevaluación positiva – Cansancio emocional	- .940
MBI – Planificación.	- .882	Reevaluación positiva – Despersonalización.	- .883

Cuadro 8. Correlaciones negativas altamente significativas.

Al analizar las diferentes correlaciones encontradas, podemos obtener los siguientes datos:

Correlaciones positivas (cuadros 5 y 6):

- A) Cuanto mayor sea la satisfacción laboral en general y en especial en las áreas de SLI, SEE, SLE Y STI, las maestras usan más la planificación, de acuerdo con el cuestionario de modos de afrontamiento.
- B) Cuando hay mayor satisfacción laboral en general y en particular en la áreas de SLE, SIT, SLI Y SCL las maestras usan más la lógica como forma de enfrentarse al estrés.
- C) A mayor satisfacción laboral las profesoras hacen más uso de sus relaciones en el hogar y el trabajo como forma de enfrentarse al estrés que padecen.
- D) Ante un mayor autocontrol se produce un mayor cansancio emocional.
- E) El uso de la forma de afrontamiento huida – evitación ocasiona mayor despersonalización y cansancio emocional.
- F) Ante una mayor preferencia hacia el autocontrol hay más uso de las estrategias laborales.
- G) A mayor planificación, mayor uso de la lógica.

Correlaciones negativas (cuadros 7 y 8):

- A) Ante una mayor satisfacción laboral en general y en particular en SLE, SIT, SCL y SLI, las maestras consideran menores las presiones a las que se enfrentan.
- B) Ante una mayor puntuación en el MBI, hay menor uso de la planificación y la reevaluación positiva.
- C) Ante un aumento en las presiones a las que se deben enfrentar las maestras disminuye el uso de la planificación y la reevaluación positiva como formas de afrontamiento.
- D) Ante un mayor uso de la reevaluación positiva hay disminución del cansancio emocional.
- E) Ante una mejoría en la salud física hay una disminución en la satisfacción laboral en nivel general.
- F) Ante un aumento en la satisfacción laboral intrínseca hay una disminución en el burnout (MBI).
- G) Un aumento en la satisfacción en las condiciones laborales nos lleva a una disminución de la conducta tipo A.
- H) Cuando se presenta más conducta tipo A hay menos uso del distanciamiento como forma de enfrentarse al estrés.
- I) Ante un aumento en las presiones a las que se enfrentan las maestras hacen menos uso de la planificación como forma de enfrentarse al estrés.
- J) Un aumento en SLI y SEE lleva a una menor despersonalización.
- K) Con un aumento en la salud física hay menos uso de la lógica.
- L) Ante un mayor uso de la planificación como forma de enfrentarse al estrés se registra menor cansancio emocional.
- M) Ante un mayor uso del distanciamiento y de la huida - evitación como formas de enfrentarse al estrés hay menor uso del respaldo social.

ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Como se mencionó anteriormente dentro de los objetivos de este trabajo se intentó identificar las fuentes de estrés de las maestras de nuestra muestra, para poder determinar éstas se llevó a cabo, en un primer momento un análisis de los cuestionarios que se les pidió contestaran, así tenemos que uno de los factores que influyen de manera importante en el problema de estrés en estas maestras está vinculado con las atribuciones que le dan al papel del maestro, hay un choque entre ese maestro "ideal", con todas las características personales y funciones que ellas creen debe cumplir y la realidad. En muchas ocasiones ellas se ven sobrepasadas por las demandas tanto del centro de trabajo como de los padres de familia que no basta su buena intención para ser una "buena maestra", sino que es necesario como lo menciona Beeman (1993) y Davies en 1991, (citado por Gaziel, 1993), una reconceptualización de lo que significa ser maestro y los roles que cumple, pero esta se debe dar desde que éstos inician su preparación profesional.

Aunado a este factor se halla también el deterioro en la imagen del maestro, ellas refieren tener serios problemas de agresión a sus personas por parte tanto de alumnas como de los padres de familia, parece que además de dejarles la responsabilidad completa de educación de sus hijas se sienten con el derecho, de cuestionar el desempeño de las maestras y la autoridad que ejercen sobre las alumnas. Este deterioro de imagen y esa incongruencia entre la realidad y lo que debe ser un profesor tienen serias repercusiones en la autoestima de las maestras y su sentido de autoeficacia, recordemos que éste es representa la confianza en las habilidades y conocimientos propios para cumplir con sus expectativas (Friedman, 1992), de ahí que podamos entender por qué resultan ser una fuente de estrés en nuestras maestras (ver tablas 3 y 4).

Otro indicador obtenido a través de los cuestionarios fue la relación con la directora, este dato también es reportado en otros estudios como el de Cichon y Koff en 1978 (citados en Holahan y Moos, 1987) y Farber (1985), las maestras refieren carecer de su apoyo principalmente en cuanto a las medidas disciplinarias que quieren establecer con cada uno de los grupos, es importante observar que todas las maestras señalan la indisciplina como un grave problema en su salón, parece que no han encontrado la forma de manejar una disciplina efectiva y esto les causa conflicto, recordemos que esto también se vincula con su sentido de eficacia, dentro del magisterio un grupo controlado es sinónimo de una buena maestra. Aunque en otros reportes (Farber, 1989; Hart, Wearing y Conn, 1995), los maestros no consideran la disciplina como una fuente de estrés en nuestras maestras sí lo es (ver tabla 2).

Por otro lado, también parece existir una falta de apoyo de la dirección con respecto a los padres de familia, situación que pone en entredicho nuevamente la autoridad de las maestras y su buen desempeño. Pero esta relación conflictiva con la dirección no sólo es en cuanto a la falta de apoyo, también en cuanto a las exigencias de dedicar más tiempo de su horario a actividades relacionadas con la misma escuela: juntas no planeadas, trabajos extra, elaboración de adornos para fiestas y ceremonias, etc. que lleva a las maestras a

reducir el tiempo que pasan con su familia y amigos, para fortalecer sus redes de apoyo social (ver tablas 5 y 6).

Esto no sólo es importante en cuanto a la calidad de tiempo que dedican a sus relaciones interpersonales sino también por el sentir esto como una carga excesiva de trabajo, que no se ve reflejada ni en su poder adquisitivo ni en las propias relaciones, aún cuando cada una tiene claro el querer seguir dentro de esta profesión, parece que lo que se les demanda no está en el mismo nivel de lo que pueden obtener.

Aún cuando la bibliografía revisada reporta como un problema grave el abandono de la profesión (Travers y Cooper, 1997; Farber 1984), de nuestras maestras solamente dos han pensado en abandonarla y las razones que dan son su inconformidad ante el salario que reciben, la carga excesiva de trabajo, cansancio y la necesidad de tiempo para atender a sus hijos.

Así podemos afirmar que el tiempo que deben dedicar a las actividades dentro y fuera de la escuela, la remuneración que reciben, su sentido de falta de control grupal, la mala relación con la dirección y padres de familia se convierten en unos de los factores causantes de estrés en estas maestras y al mismo tiempo lo mantienen en niveles altos.

Además se comprueba, de acuerdo con otros estudios que siendo las maestras del género femenino han de cumplir con la doble jornada de trabajo (Beeman, 1993, Travers y Cooper 1997) esto no sólo por el tener que cumplir con exigencias en ambas jornadas, sino también porque con frecuencia una y otra jornada se empalman, ellas refieren que en promedio están dedicando 16 horas por semana en su casa para evaluar, calificar o corregir trabajos; por otro lado, los hijos de las maestras son aún pequeños, en edad escolar y en nivel secundaria, lo que representa un peso mayor para ellas en cuanto a responsabilidad y las funciones propias de las madres con niños de esta edad: vigilar las tareas, su educación, alimentación, cumplimiento de materiales, trabajos, etc. Esto nuevamente nos remite al sentido de autoeficacia que puedan tener las maestras y no solamente en su área profesional sino también personal y familiar, son muchas las responsabilidades a cumplir y poco el tiempo para ello.

Una de los puntos que debemos tomar en cuenta es el de la capacitación y actualización de las maestras, por un lado si bien se les pide que apliquen nuevas metodologías y nuevos materiales parece que estos conocimientos no están lo suficientemente claros, si bien su atención la dirigen hacia temas como el control de grupo, problemas de aprendizaje o conducta, etc. no hay un manejo definido de términos ni de información para los mismos, tampoco tienen muy en claro de qué manera otras disciplinas pueden ayudarles a tener un mejor desarrollo, de hecho una de las demandas de las maestras fue el de la preparación que desearían tener para conseguir un mejor desempeño en su profesión, aunque no debemos olvidar que de nuestras maestras cinco de ellas son Licenciadas en Educación Primaria, entonces lo que se cuestionaría es precisamente lo que se les imparte, qué tanto de esto es aplicable a una situación real en salón de clases y cuánto más hace falta incluir.

De acuerdo con Tatto y Veléz (1999), una crítica general a la formación de maestros en México es que ha fallado en lo relativo a cerrar la brecha entre los contenidos curriculares de los programas y la práctica real en el salón de clases. La formación de maestros actualmente se limita, en estructura y diseño, a ayudarlos a responder a las demandas del aquí y ahora, a pesar de que se les pide enseñar dentro de un marco de trabajo conceptual y académico más riguroso.

Como en muchas otras áreas encontramos un manejo de términos y etiquetas que sin tener pleno conocimiento de éstos se emplean sin precaución y generalizando tanto el comportamiento de los niños como el de los padres, pero este uso de términos puede ser muy peligroso por los riesgos que conlleva ante la posibilidad de empeorar las situaciones en lugar de ayudar a solucionarlas, así encontramos términos como hiperactividad, agresión, rebeldía, lento aprendizaje, etc. usados indiscriminadamente por las maestras sin tener la información precisa de qué significan éstos, además atribuyen muy frecuentemente a causas "emocionales" los problemas que se presentan con sus alumnas, por ejemplo: al divorcio de los padres, a la ausencia de éstos por cuestiones de trabajo, falta de atención de los padres a las niñas, familias disfuncionales, etc.

Un conflicto más para nuestras maestras lo representa la relación con los padres, si bien mencionamos algunas cosas anteriormente en cuanto a esta relación, creo que es importante adentrarnos un poco más en este tema, si bien ha habido un cambio negativo de imagen en los docentes y un aumento en las demandas de los padres, es necesario modificar esa relación para un bien común; las maestras sienten que los padres no las apoyan en la educación de las niñas, no les ayudan a hacer tareas, no les exigen cierto tipo de comportamiento en la escuela y cuestionan las acciones disciplinarias y su desempeño, pero debemos tener presente que es una relación en donde las dos partes deben aportar y negociar, aquí es quizá donde hacen falta cambios para que esta relación no se vuelva improductiva (Sarason, 1982 citado en Beeman, 1993).

Cuando se les cuestiona a las maestras en cuanto a las inasistencias y su relación con el estrés, es importante observar que consideran que casi la mitad de ellas se deben al estrés, lo mismo que las enfermedades que reportan, ya que estas son las consideradas como relacionadas con éste como: gastritis, hipertensión arterial, colitis, migraña y dolores de cabeza (García León, 1993). Incluso en la medición del tipo de conducta que presentan las maestras cinco de ellas obtuvieron puntuaciones que las ubican en conducta tipo A y la otra maestra con conducta tipo B+, así hay una relación recíproca entre su tipo de conducta y las enfermedades que padecen (ver cuadro 2).

Datos relacionados con lo anterior son sus hábitos de tabaquismo en donde tres de ellas fuman y dos reportan un aumento en su consumo, de la misma manera reportan un aumento en el consumo de café y té.

Dentro de las correlaciones que encontramos hay más datos en cuanto a conducta tipo A, ante mayores presiones a las que se enfrentan las maestras hay un aumento en su conducta tipo A y por lo tanto un deterioro en su salud física. También cuando hay menor satisfacción laboral intrínseca, es decir, aquella referente al trabajo en sí y una menor satisfacción laboral

referente a las condiciones laborales hay más tendencia a tener este tipo de conducta, y un mayor uso del distanciamiento y la lógica como formas de afrontamiento al estrés (ver cuadro 5).

Recordemos que el distanciamiento son los esfuerzos que hace el sujeto para separarse de la situación y puede ser positivo o negativo dependiendo de la evaluación que la persona haga de la situación y de los resultados que obtenga, pero de acuerdo con los datos que obtuvimos en el MBI y el Cuestionario de Modos de Afrontamiento, cuando las maestras usan más el distanciamiento y la huida - evitación como formas de afrontamiento hay menor búsqueda de apoyo social, esto nos lleva a un mayor aislamiento y burnout; de acuerdo con Heller y Swindle en 1983 (citados en Worrall y May, 1989); Moos y Schaefer, 1993, las personas con una adecuada red de apoyo social pueden afrontar de mejor manera el estrés.

En relación con este último, encontramos que cuando más usan la huida-evitación y autocontrol como formas de afrontamiento hay mayor cansancio emocional y despersonalización, también ante una mayor despersonalización disminuye el uso de la planificación y la reevaluación positiva, así como un aumento en la insatisfacción laboral intrínseca y en la insatisfacción en la relación entre empleados; es importante recordar que en los resultados obtenidos en el MBI, en las áreas en donde encontramos puntajes arriba del promedio fueron en cansancio emocional y realización personal.

Al analizar el nivel de satisfacción laboral en nuestras maestras encontramos que cuando hay presencia de burnout, usan menos la planificación y la reevaluación positiva como formas de afrontamiento, sin embargo éstas tienen una relación directamente proporcional con la satisfacción laboral, de la misma forma cuando hay más satisfacción laboral en lo general y en particular en las áreas de satisfacción laboral extrínseca, intrínseca al trabajo y en las condiciones laborales consideran que las presiones a las que se enfrentan son menores (ver cuadros 7 y 8).

Al sentir mayor satisfacción laboral intrínseca hay una disminución del burnout y principalmente de la despersonalización. La satisfacción laboral extrínseca, la satisfacción intrínseca al trabajo y la satisfacción en cuanto a las relaciones entre empleados se relacionan positivamente con el uso de las relaciones en el hogar y el trabajo, así como el uso de la planificación, como formas de enfrentarse al estrés. Estas áreas de satisfacción también mostraron una alta correlación positiva con el nivel de satisfacción general que tengan las maestras (ver cuadros 3 y 6).

Ante mayores presiones a las que se enfrentan las maestras tienden a usar menos la lógica y la planificación como formas de enfrentar el estrés, pero la planificación a su vez disminuye el burnout y aumenta la satisfacción laboral de las maestras. También cuando usan más la lógica y las relaciones en el hogar y trabajo se produce una mayor satisfacción laboral.

Cuando usan más el autocontrol como forma de enfrentarse al estrés pueden hacer más uso también de sus estrategias laborales. Sólo que el uso de esta forma de afrontamiento también puede producir cansancio emocional.

El uso de la forma de afrontamiento huida-evitación tiene una relación positiva con otras formas de afrontamiento como el distanciamiento y el autocontrol, pero como hemos visto éstas formas pueden tener consecuencias negativas para el sujeto, sobre todo aquellas relacionadas con el burnout. También presenta una relación negativa con el uso de la planificación y la reevaluación positiva, consideradas como modos adecuados de afrontamiento (ver cuadro 8). De la misma forma hay una relación directa entre la planificación, la reevaluación positiva y el uso de la lógica, así como sus consecuencias benéficas para las maestras, tanto en satisfacción laboral como en la disminución de burnout (ver cuadro 6). De acuerdo con Lazarus y Folkman (1984), los adultos usan más la reevaluación positiva, el distanciamiento y la huida - evitación como formas de afrontamiento, datos que concuerdan con lo encontrado en las maestras.

Al analizar lo que consideran como presiones a las que se enfrentan en su trabajo podemos agruparlas, sobre todo en la relación padres - maestras, área de disciplina, relación deficiente con la directora, falta de capacitación e información sobre los cambios en los programas y sobre todo la integración de alumnos con necesidades educativas especiales; estas presiones no concuerdan totalmente con lo encontrado en otros estudios (Travers y Cooper 1997) , aunque la cantidad de ítems valorados en esta área (de 98) y las características propias de cada lugar, permiten esa diferencia de resultados.

También encontramos diferencias en cuanto a lo que consideran no son fuentes de estrés como la creación y mantenimiento de relaciones con los alumnos y las evaluaciones de éstos, de acuerdo con Guitart (1999), los maestros de nivel primaria tienen menos problemas de depresión y estrés que los de secundaria debido a que existe una mayor relación afectiva entre maestro y alumno en la escuela primaria. Tampoco consideran como fuente de estrés la falta de apoyo gubernamental y sindical ni las tareas administrativas.

Un punto importante a tener en cuenta en este apartado se refiere a las condiciones sociales donde se encuentra el colegio, ya que para ellas una de las ventajas de trabajar ahí es precisamente la ubicación de la escuela y el tipo de personas a quienes da servicio (nivel socio-económico medio-alto), así se entiende que para ellas no resulten fuentes de presión el vecindario donde se ubica la escuela, no hay presencia de vandalismo, ni desprotección social o económica de las alumnas, por lo cual estas no son consideradas como fuentes de presión; en este punto debemos recordar que la escuela donde se realizó este estudio es particular, de influencia religiosa y en el estado de Puebla, donde culturalmente se le reconoce un gran prestigio a instituciones de este tipo, condiciones que por supuesto son diferentes en el nivel público, aún en el mismo lugar geográfico.

Por ejemplo en ellas no se menciona la carrera magisterial como fuente de presión, ni siquiera consideran como posibilidad el tener otro cargo o desarrollarse en áreas superiores, cuando esto sí puede ser fuente de presión en la educación pública, también en cuanto al apoyo gubernamental y sindical los maestros de la escuela pública constantemente demandan este apoyo y nuestras maestras ni siquiera piensan en ello, pues la escuela no depende de el gobierno ni de los recursos que este pueda darle.

Como podemos darnos cuenta existen una serie de factores comunes como fuentes de estrés encontrados en otros estudios, pero también encontramos ciertas diferencias que nos obligan a adentrarnos más en este tema; si bien este trabajo es sólo en base a una pequeña cantidad de maestras y describe lo que sucede en una escuela, puede servirnos para darle al estrés en los profesores la importancia que requiere y la amplitud del mismo. Como se mencionó anteriormente hay grandes diferencias en la escuela pública y la privada, también es obvio que las hay de acuerdo a cada región, nivel social, económico y cultural, pero de lo que sí podemos estar seguros es de que este problema es importante y se da en todos los niveles, por eso es un tema obligado de investigación.

CAPITULO 5

C O N C L U S I O N E S.

CAPITULO 5. CONCLUSIONES

Aunque parece fácil hablar del estrés en los profesores, no lo es tanto ya que a pesar de reconocer su importancia son muchos los factores que se necesitan definir y muchas las relaciones entre estos para tener una visión más completa del problema.

En diferentes países se han realizado investigaciones en el ámbito nacional y abarcando diferentes niveles de educación : primaria, secundaria, nivel bachillerato y profesional. En nuestro caso no hay investigaciones parecidas, de hecho no hay mucha información al respecto, sin embargo considero que hay mucho por hacer en este campo.

Si bien este estudio no cuenta con una muestra representativa y se realizó en una escuela con características que quizá no sean muy comunes, esto debido principalmente a las dificultades que se presentan al acercarse a las escuelas, fue sumamente difícil obtener los permisos para trabajar con las maestras y también que ellas colaboraran, sobre todo por que los directivos y las mismas maestras consideran que un estudio de este tipo evalúa su eficacia y desempeño, se sienten vigiladas y esto ocasiona que sean muy herméticas. De hecho, esta estudio se realizó solo en una escuela debido a que en otras donde se solicitó el permiso se rehusaron. Pero estos datos pueden servirnos como orientación de lo que se podría encontrar en relación a este problema, en este capítulo no pretendo repetir lo revisado anteriormente sino más bien enfocarme a ciertos aspectos que parecen importantes para ayudar a las maestras de este estudio a enfrentarse mejor al estrés que padecen, ya que ese fue otro de los objetivos de este estudio.

Al revisar la literatura sobre estrés, el proceso que determina en definitiva qué consideramos como estresor y cómo lo vamos a enfrentar es, por supuesto, la evaluación que el sujeto hace, este es un punto central para resolver el estrés, como pudimos ver en capítulos anteriores existen muchos factores dentro y fuera de la escuela, personales, familiares y sociales que pueden considerarse como estresantes para el magisterio, pero nuestras maestras refirieron áreas específicas como: disciplina, relación y apoyo con la dirección, distribución de tiempo, capacitación, relación con padres de familia y manejo de niños con necesidades educativas especiales, factores que no necesariamente se repiten en otros lugares o en otros grupo de profesores.

Así tenemos que regresar a lo mencionado por Melchenbaum y Fitzpatrick (1993) : los seres humanos construyen activamente su realidad personal y crean sus propios modelos de representación del mundo, la realidad es un producto de los significados personales que los individuos crean, así estos no necesariamente responden en y por sí mismos, sino que responden a su interpretación de estos eventos y a sus implicaciones percibidas en ellos.

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1984) el estrés no se debe ni al ambiente ni a la persona sino al producto de su interacción y por supuesto, a su evaluación de esta; niños,

maestros, padres de familia, directores, etc. no son receptores pasivos de estas demandas ambientales, sino que seleccionan y dan vida activamente a su ambiente; a través de esta selectividad y evaluación surge una organización personal.

Si se quiere intentar una intervención con las maestras, la evaluación es uno de los primeros puntos que se deben tener presentes, ellas necesitan darse cuenta de esta evaluación que hacen y hasta donde se sienten capaces o no de resolver las diferentes situaciones que tienen que enfrentar así como de qué manera se sienten capaces de tomar el control o no de éstas; a la par de estos elementos también se deben tomar en cuenta las emociones ya que estas son producto de cómo evalúa la persona lo que le está sucediendo (Beeman, 1993).

Otro elemento a tomar en cuenta es la elección de las estrategias de afrontamiento, la cual está asociada también con su evaluación de la situación estresante, aunque no hay un consenso general de cuál estrategia de afrontamiento es la más adecuada, en un estudio realizado por Long y Gessaroli en 1989, encontraron que los maestros hombres sienten la huida-avoidancia como más efectiva mientras que las maestras sienten que la solución de problemas es más efectiva, de acuerdo con nuestros resultados encontramos que:

- Un mayor uso de la huida-avoidancia conlleva un aumento en cansancio emocional y la despersonalización.
- Un mayor uso de la solución de problemas ocasiona una disminución de la despersonalización y aumento en las habilidades personales.
- Para las maestras de nuestro estudio la planificación, la reevaluación positiva, el uso de la lógica y la búsqueda de apoyo social son las formas de afrontamiento más efectivas.
- De la misma manera el autocontrol y el distanciamiento pueden tener una relación positiva con el uso de las estrategias laborales, pero también ocasionan aumento de cansancio emocional, así parece que depende de la intensidad y frecuencia del uso de estas formas de afrontamiento para que sean efectivas o quizá de su uso adecuado.

De acuerdo con lo anterior ya tenemos otro elemento a tener presente para una intervención con estas maestras, reforzar o mejorar la utilización de aquellos modos de afrontamiento que ellas consideran más efectivos. Uno de los temas que es importante considerar aquí es la solución de problemas y la toma de decisiones, cuando existe un nivel elevado de estrés, es probable que la toma de decisiones no se realice adecuadamente, sino más bien de forma prematura, sin evaluar la información que les permitiera tomar la mejor alternativa ni las posibles alternativas de solución (Golberger y Breznitz 1993).

Un elemento más que estas maestras consideran determinante en la presencia del estrés que padecen es la relación que han establecido con los padres de familia, Golding en 1990, identificó tres tipos de compromiso de los padres hacia la escuela, del nivel más bajo al más alto son:

- 1) Recepción de información y brindar ayuda limitada a la escuela.
- 2) Proveer asistencia bajo la dirección del personal escolar, y
- 3) Participación en la toma de decisiones sobre políticas educativas.

Por otra parte, Epstein en 1987 (citado en Beeman, 1993), identificó cinco tipos de compromisos de los padres con la escuela:

- 1) Obligaciones básicas de los padres para proveer las condiciones en casa que conduzcan al aprendizaje.
- 2) Obligaciones básicas de las escuelas para comunicarse con los hogares de sus alumnos.
- 3) Padres y voluntarios en las escuelas.
- 4) Compromiso de los padres en las actividades de aprendizaje en casa.
- 5) Participación de los padres en la dirección y apoyo de los grupos.

Esta relación no sólo depende de las características de los padres sino también de las características de los maestros, según Hoover, Dempsey y Brissle en 1987 (citados en Beeman, 1993), el pronóstico más consistente de base para el compromiso de los padres con la escuela, es la autoeficacia del maestro y el promedio del nivel socio-económico familiar, con una alta autoeficacia de los maestros y un alto nivel socio-económico familiar, el compromiso de los padres también es alto.

Como recordaremos en nuestras maestras este sentido de autoeficacia se halla comprometido tanto por su relación precisamente con los padres de familia, como su relación con la directora y su preparación, aunque el segundo elemento (nivel socio-económico familiar) este presente. Si existe un alto nivel de autoeficacia y un elevado autoconcepto, derivados de resolver problemas exitosamente, ayuda a desarrollar nuevas habilidades útiles en situaciones similares futuras.

Otros factores que también afecta este compromiso de los padres son : el nivel de la escuela, características familiares y el grado escolar; por ejemplo, hay más compromiso en niveles inferiores que en grados posteriores.

Darries en 1991, sugiere que la colaboración escuela - hogar, trabaja mejor cuando:

1. Los profesionales escolares construyen una nueva relación.

2. Si ésta es efectiva y cuidadosamente dirigida.
3. Si hay comunicación entre maestros, padres y alumnos.
4. Si las escuelas se esfuerzan por deshacerse de personal y barreras institucionales para permitir la colaboración y participación de los padres.

Esta relación padres - maestros puede llegar a ser tan difícil como las partes lo permitan, en el caso de las maestras de nuestro estudio, tanto los padres como ellas tienen mal entendida esta relación, no hay realmente sentido de colaboración sino de exigencias a lo que consideran que la otra parte debe cumplir, así ni unas ni otras ceden haciendo muy tensa esta relación, quizá aquí valdría la pena redefinir esta relación y los compromisos que a cada parte le corresponde cumplir. Además también está involucrada en esta relación otro elemento que es la dirección del plantel, si las maestras están teniendo conflictos con los padres y la directora aumenta esos conflictos, la relación de los primeros será muy difícil de resolver.

La falta de definición de las responsabilidades y la falta de clarificación en cuanto a funciones a cumplir por maestras y directora es definitivo para la aparición del estrés, ellas se sienten aisladas y sin autoridad para tomar decisiones, aún cuando al mismo tiempo se les exige que lo hagan, mientras mejor está establecido el programa de trabajo, las funciones que se deben cumplir y las metas a las que se va a dirigir pueden mejorar las relaciones entre maestras y directora (Collado, Gougain y Montenegro, 1989).

Aunado a lo anterior tenemos que volver a mencionar la capacitación y formación de los profesores, aunque las autoridades educativas mexicanas reconocen la necesidad de desarrollar políticas educativas basadas en información sólida de lo que funciona o no, hasta el momento no se ha realizado un estudio para evaluar la efectividad de la educación de los maestros. Esto se debe, en parte, a lo costoso que sería ese estudio y por otra parte, a las implicaciones fuertemente políticas de esta acción, tanto para la Secretaría de Educación Pública como para el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (Tatto y Veléz, 1999).

Al momento de trabajar con las maestras otro factor que resultó relevante fue el tipo de conducta que encontramos en ellas, recordemos que de las seis maestras, cinco presentaron conducta tipo A y una más conducta tipo B+, conjuntamente con los componentes orgánicos de este tipo de conducta hay otros elementos a considerar como las actitudes y emociones que implica: diferentes grados de hostilidad, ansiedad, irritabilidad y resentimiento en respuesta a situaciones comunes además de una tendencia más o menos constante a tener expresiones de antagonismo, desagrado, rudeza, mal humor, crítica y falta de cooperatividad; también aspectos cognitivos como la necesidad de control sobre los cambios ambientales, demostrando una mayor responsividad a la pérdida de control o amenaza y también una mayor indefensión cuando sus estrategias activas fracasan en mantener ese control (García León, 1993).

Existen gran variedad de técnicas para atender a sujetos con este patrón de conducta, todas con diferentes niveles de eficacia, pero más que nada considero que se necesita una intervención preventiva; en relación a los maestros, si encontramos que muchos de ellos presentan este patrón de conducta es importante brindarles ayuda antes de que las manifestaciones de éste los conduzcan a enfermedades serias o complicaciones de éstas.

Un elemento más sobre el que se debe trabajar lo constituyen los problemas de género, la mayoría de los profesores, sobre todo de primaria, son mujeres, al igual que las de nuestro estudio, debido a esto tenemos que considerar la doble jornada de trabajo, la carga de responsabilidades ante la educación de los hijos pequeños y la atención al cónyuge como fuentes importantes de estrés, así se hace necesaria una consideración más equitativa en la pareja de todas estas funciones, situación que no parece fácil pero si es importante trabajar en ello.

Otras soluciones que han sido propuestas (Beeman, 1993) para superar el estrés en los profesores que nos pueden ayudar con nuestras maestras son:

- Mejoramiento del ánimo de los maestros.
- Impulsar un sentido de cooperación e incrementar el apoyo de los iguales.
- Enfocarse en una toma de decisión participativa para aumentar la competencia organizacional y dar a los maestros un fuerte sentido de control.

Otra de las fuentes referidas de estrés en estas maestras es lo que consideran como apatía y falta de interés de parte de las alumnas en el trabajo escolar, en este punto el Instituto Municipal de Salud Pública de Barcelona, España que ha puesto en marcha el Plan de Prevención de Estrés dirigido a los profesores (Guitart, 1999) establece que en el caso de la falta de motivación de los alumnos se recomiendan tres medidas:

- Sesiones de formación para que los docentes puedan desarrollar habilidades sobre la forma de motivar a los alumnos.
- Asesoramiento de un psicólogo o pedagogo, y
- Establecer un sistema de recompensas para los alumnos que trabajan más en clase.

Quizá estas medidas no sean las únicas que se puedan poner en práctica, pero podrían darles a las maestras herramientas para su mejor desempeño. Como menciona el instituto antes mencionado (referido por Guitart, 1999), a veces el estrés es percibido como un problema individual y a menudo se considera como inherente a una cierta debilidad personal, pero no es así, los profesores y el equipo directivo deberían ser conscientes de la naturaleza del estrés relacionado con las condiciones de trabajo y aprender a hablar de este tema de forma abierta. El hecho de saber que uno no es la única persona que padece estrés puede ser uno de los primeros pasos para reducirlo y prevenirlo.

Parece obvio que este problema y su investigación requieren más dedicación, hay muchos cambios que necesitan producirse pero esto no se puede ver favorecido sin la información necesaria para tomar las mejores alternativas de solución, como refiere Beeman (1993), la

escuela del futuro en sí misma debe ser un centro de crecimiento profesional tanto para alumnos como para maestros, pero aún nos falta mucho para llegar a ese punto.

Creo que a pesar de las limitaciones que se presentaron en la realización de esta investigación y las características propias de la misma (población reducida y tipo de escuela), se logró lo que se pretendía, la intención de realizar este trabajo se enfocó principalmente en la descripción de lo que estaba pasando en relación a este tema, espero que se haya despertado el interés en el mismo para que se lleven a cabo muchas investigaciones más extensas y tomando en cuenta toda la diversidad que presenta el magisterio en nuestro país y considerando este tema de estrés como causante y consecuencia de muchos de los problemas que tienen nuestros maestros.

B I B L I O G R A F Í A

BIBLIOGRAFIA.

- Acosta, M. N. y Castillo, A. (1987). *Stress en el trabajo en relación a los estilos de vida. Tesis ENEP Iztacala.*
- Arita, B. y Arauz, J. (1999). *Afrontamiento, estrés y ansiedad asociados al síndrome de burnout en enfermeras. Psicología y salud, 14, 87 - 94.*
- Arias, A. y Ayala, G. (1990). *Entrenamiento en habilidades de afrontamiento a pacientes crónicos. Tesis ENEP Iztacala.*
- Beeman, P. (1993). *Educational and Psychological perspectives on stress in students, teachers and parents.* CPPC (Clinical Psychology Publishing Co.) E.U.
- Buela, G. y Caballo, V. E. (1993). *Manual de Psicología Clínica Aplicada. Siglo XXI. México.*
- Boyle, G.; Borg, M.; Falzon, J.; Baglioni, A. (1995). "A structural model of the dimensions of teachers stress". *British Journal of Educational Psychology, 65, 49 - 67.*
- Cockburn, A. (1996). "Primary teachers knowledge and acquisition of stress relieving strategies". *British Journal of Educational Psychology, 66, 399 - 410.*
- Collado, R.; Gougain, C.; Montenegro, C. (1989). "Stress y prostress". *Médico Moderno, XXVII (8), 85 - 102.*
- Chan, D.; Hui, E. (1995). "Burnout and coping among chinese secondary school teachers in Hong Kong". *British Journal of Educational Psychology, 65, 15 - 25.*
- Farber, B. (1984). "Stress and burnout in suburban teachers". *Journal of Educational Research, 77, (6), 325 - 331.*
- Friedman, H. S. y DiMatteo, M. R. (1989) *Health Psychology.* Prentice Hall. New Jersey.
- Friedman, I. (1991). "High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout". *Journal of Educational Research, 84, (6), 325 - 333.*
- Friedman, I. y Farber, B. (1992). "Professional self-concept as a predictor of teacher burnout". *Journal of Educational Research, 86, (1), 28 - 35.*
- Friedman, I. (1995). "Students behavior patterns contributing to teachers burnout". *Journal of Educational Research, 88, (5), 281 - 289.*
- Fontana, D. (1995). *Control del estrés.* Manual Moderno. México, D. F.
- García L. A. (1993). "Patrón de conducta tipo A : descripción e intervenciones terapéuticas". *Revista de Psicología general y aplicada, 46 (3), 307 - 317.*

Gaziel, H.(1993). "Coping with occupational stress among teachers a cross- cultural study". *Comparative Education*, 29, (1).

Golberger, L. y Breznitz, S.(1993). *Handbook of stress. Theoretical and clinic aspects*. The Freepress. New York.

Gottlieb, B. (1997). *Coping with chronic stress*. Plenum Press. New York.

Guitart, J. (1999). "La depresión, segunda causa de baja en los docentes". *El País. Digital*. Barcelona, España.

Hall, E. y Hall, C. (1996). " Professional and personal development for teachers: the application of learning following a counselling module". *British Journal of Educational Psychology*, 66, 383 - 398.

Hall, E. y Hall, C. (1997). " The effects of human relations training on reported teachers stress, pupil control, ideology and locus of control". *British Journal of Educational Psychology*. 67, 483 - 496.

Hart, P.; Wearing, A. y Conn, M. (1995). "Conventional wisdom is a poor predictor of the relationship between discipline, policy, student misbehavior and teacher stress". *British Journal of Educational Psychology*, 65, 27 - 48.

Holahan, Ch. y Moos, R. (1987). "Personal and contextual determinants of coping strategies". *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, (5), 946 - 985.

Jackson, S. ; Schuler, R. y Schwab, R. (1986). "Toward an understanding of the burnout phenomenon". *Journal of Applied Psychology*, 71, (4), 630 - 640.

Kauffman, G. y Beehr, T.(1986). "Interactions between job stressors and social support: some counterintuitive results". *Journal of Applied Psychology*, 71, (3), 522 - 526.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company.

Lazarus, R. (1993). " From psychological stress to the emotions". *Annual Review Psychology*, 44, 1 - 21.

Lazarus, R. (1993). " Why we should think of stress as a subset of emotion". Capítulo 3. En Golberger, L. y Breznitz, S. *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*

Maslach, Ch. y Jackson, S. E. (1981). " The measurement of experienced burnout". *Journal of occupational behavior*, 2, 93 - 113.

Meichenbaum, D. y Jaremko, M. (1987). *Prevención y reducción del estrés*. Desclée de Brouwer. Biblioteca de psicología.

Meichenbaum, D. y Fitzpatrick, D. (1993). "A constructivist narrative perspective on stress and coping : stress inoculation applications". Capítulo 37. En Golberger, Leo, Breznitz, Shlomo. Ob. Cit.

Moos, R. y Schaefer, J. (1993). "Coping resources and processes: current concepts and measures". Capítulo 13. En Golberger, Leo; Breznitz, Shlomo. Ob. Cit.

Moreno, B. ; Oliver, C. y Aragonés, A. (1993). "El burnout una forma específica de estrés laboral". Capítulo 15, en Buela C. y Caballo, Y. *Manual de Psicología Clínica Aplicada*.

Motowidlo, S. ; Manning, M. y Packard, J. (1986). "Occupational stress: ist causes and consequences for job performance". *Journal of Applied Psychology*, 71, (4), 618 - 629.

Myers, D. G. (1987). *Psicología Social*. Ed. Panamericana. México, D.F.

Periman, D. (1987). *Psicología Social*. Ed. Interamericana, México, D. F.

Pithers, R.T. y Fogarty G. J. (1995). " Occupational stress among vocational teachers". *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3 - 14.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (1990). "Declaración Mundial sobre educación para todos", XX, (1), 153 - 174 . México.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (1990). "Marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico", XX, (1), 141 - 151.

Rice, P. (1992). *Stress and Health*. Brooks/ Cole Publishing Company. California

Roskies, E. y Lazarus, R. (1980) . " Coping theory and the teaching of coping skills". En Davidson y Davidson (Eds.) . *Behavioral Medicine, Changin and Health Life Styles*. New York

Rojas, M. (1995). Afrontamiento del paciente osteomielítico. *Tesis ENEP Iztacala*.

Sánchez , J. (1993). "Evaluación de las estrategias de afrontamiento". Capítulo 14 en Buela Casal, G. y Caballo, Y. Ob. Cit.

SEP. *Cuadernos de Integración Educativa* (1994). Cuadernos 1 y 2.

Tatto, T. Y Veléz, E. (1999). *Iniciativas para el cambio en la formación de maestros: el caso de México*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXIX, (3 y 4), 9 - 62

Travers, Ch. y Cooper, C. (1997). *El estrés en los profesores*. Paidós. México.

Valadez, A. y Landa, P. (1998). " Un modelo tentativo de análisis de la relación estrés - enfermedad. *Psicología y salud*, 11, 63 - 69.

Yarela, A. (1990). El aprendizaje de las habilidades de afrontamiento: estudio diagnóstico. *Tesis de maestría ENEP Iztacala*.

Vidal, E. (1990). *Trabajo y género*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 22, (1), 161 - 167.

Wang, M.; Haertel, G. y Walberg, H. (1990). " What influences learning?. A content analysis of review literature". *Journal of Educational Research*. 84, (1), 30 - 43.

Woolfolk, A. y Hoy, W. (1990). "Prospective teacher's sense of efficacy and beliefs about control". *Journal of Educational Psychology*. 82, (1), 81 - 91.

Worral, N. y May, D. (1989). "Towards a person in- situation model of teacher stress". *British Journal of Educational Psychology*. 59, 174 - 186.

A P É N D I C E

A

CUESTIONARIOS

Estrés en profesores de Primaria.**Proyecto de Investigación.****Ficha de identificación:**Nombre: _____

Edad: _____ Escuela : _____

Grado que atiende: _____

Nivel académico y grado obtenido: _____

Escuela de origen: _____

Otros estudios: _____

Años de antigüedad como docente: _____

Otras instituciones en las que ha trabajado: _____
_____Ha tenido o tiene actualmente otro empleo además de éste, cuál o
cuáles?: _____

CUESTIONARIO 1.

Nombre del profesor:

Grado que atiende:

¿Cuál fue su motivación para dedicarse a la docencia? :

Cuáles considera usted que son las ventajas de trabajar en este Colegio : _____

Y cuáles las desventajas de trabajar en este Colegio :

Qué temas considera importantes desarrollar para ayudarle a resolver algunos de los problemas que presenta su grupo :

Cuáles son las acciones que considera propias de la psicología en el campo de la educación: _____

CUESTIONARIO 2.

1. Cómo definiría un problema de conducta : _____

2. Cómo definiría un problema de aprendizaje: _____

3. Cuándo considera usted que un grupo está controlado :

4. Qué características debe tener un profesor para lograr controlar a su grupo : _____

5. Cuáles son las funciones a realizar por el docente:

6. De qué manera los padres de familia deben cooperar con los docentes en la educación de sus hijos: _____

A P É N D I C E

B

INSTRUMENTOS

CUESTIONARIO DE MODOS DE AFRONTAMIENTO.

Nombre: _____ Grado: _____ Fecha: _____

Instrucciones: ante los problemas y dificultades que se presentan cada día, las personas pueden comportarse de manera particular. A continuación encontrará una lista de las conductas que usualmente suelen utilizarse en situaciones difíciles, indique con qué frecuencia usa estas conductas en cuanto a los problemas a los que se enfrenta específicamente en su trabajo, use para ello la siguiente escala:

- No lo utilizo.
- Algunas veces.
- Frecuentemente.
- Siempre o casi siempre.

Antes de leer cuidadosamente cada reactivo, anote el número que corresponda a su elección, dentro del paréntesis.

CUANDO TENGO PROBLEMAS O ESTOY EN SITUACIONES DIFÍCILES EN LA ESCUELA :

- Sólo me concentro en lo que tenía que hacer a continuación (en el próximo paso). ()
- Intento analizar el problema para comprenderlo mejor. ()
- Trato de conseguir alguna cosa positiva de la situación. ()
- Intenté encontrar al responsable para hacerle cambiar de opinión. ()
- Hablé con alguien para averiguar más sobre la situación. ()
- Me criticé o sermoneé a mí mismo. ()
- Confíe en que ocurriera un milagro. ()
- Seguí adelante con mi destino (simplemente, algunas veces tengo mala suerte) ()
- Seguí adelante como si no hubiera pasado nada. ()
- Intenté guardar mis sentimientos. ()
- Dormí más de lo habitual. ()
- Manifesté mi enojo a las personas responsables del problema. ()
- Acepté la simpatía y comprensión de alguna persona. ()
- Me digo a mí mismo cosas que me ayuden a sentirme mejor. ()
- Intenté olvidarme de todo. ()
- Me disculpo y hago alguna cosa para reconciliar. ()
- Desarrollé un plan de acción y lo seguí. ()
- De algún modo expresé mis sentimientos. ()
- Me di cuenta de que yo fui la causa del problema. ()
- Salí de la experiencia mejor de lo que entré. ()
- Hablé con alguien que podía hacer algo concreto por mi problema. ()
- Intenté sentirme mejor comiendo, fumando, bebiendo, tomando drogas o medicamentos, etcétera. ()
- Intenté no actuar apresuradamente o dejarme llevar por el primer impulso. ()

24. Tuve fe en algo nuevo. ()
25. Mantuve mi orgullo y guardé silencio. ()
26. Cambié algo para que las cosas fueran bien. ()
27. Evité estar con la gente. ()
28. No permití que me venciera; rehusé pensar en el problema mucho tiempo. ()
29. Pregunté a un pariente o amigo y respeté su consejo. ()
30. Oculté a los demás lo mal que iban las cosas. ()
31. No tomé en serio la situación. ()
32. Le conté a alguien cómo me sentía. ()
33. Me desquité con los demás. ()
34. Recurrí a experiencias pasadas; ya me había encontrado antes en una Situación similar. ()
35. Sabía lo que había que hacer; así que redoblé mis esfuerzos para Conseguir que las cosas marcharan bien. ()
36. Me prometí a mi mismo que las cosas serían distintas la próxima vez. ()
37. Propuse un par de soluciones diferentes al problema. ()
38. Intenté que mis sentimientos no interfirieran demasiado con otras cosas. ()
39. Cambié algo de mí. ()
40. Fantaseé o imaginé el modo en que podrían cambiar las cosas. ()
41. Recé. ()
42. Me preparo para lo peor. ()
43. Repasé mentalmente lo que haría o diría. ()
44. Pensé como dominaría la situación una persona que admiro y la tomé como Modelo. ()
45. Intento ver las cosas desde el punto de vista de otras personas. ()
46. Trato de ser optimista. ()
47. Pienso que todo se va a arreglar. ()
48. Me pongo a llorar. ()
49. Me enojo y grito. ()
50. Bromeo respecto a la situación. ()
51. Confío en que soy capaz de solucionar mis problemas y trato de tranquilizarme. ()
52. Trato de ayudar a otros a resolver sus problemas. ()

INVENTARIO DE BURNOUT DE MASLACH.

M.B.I.

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Profesión: _____

Entidad donde trabaja: _____

A continuación encontrará una serie de enunciados acerca de su trabajo y de sus sentimientos en él. Le pedimos su colaboración respondiendo a ellos tal como usted lo siente. No existen respuestas mejores o peores, la respuesta correcta es aquella que expresa verídicamente su propia experiencia.

Los resultados de este cuestionario son estrictamente confidenciales y en ningún caso accesibles a otras personas. Su objetivo es contribuir al conocimiento de las condiciones de su trabajo y mejorar su nivel de satisfacción.

Un ejemplo le ayudará a comprender el tipo de tarea que debe realizar. Las frases que encontrará son de este tipo:

“Creo que consigo muchas cosas valiosas en mi trabajo”

A cada una de estas frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento.

“Creo que consigo muchas cosas valiosas en mi trabajo”

¿ Con qué frecuencia siente esto ?:

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____

1. Me siento emocionalmente defraudado de mi trabajo.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____

2. Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

4. Siento que puedo entender fácilmente a las personas que tengo que atender.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

5. Siento que estoy tratando a algunos beneficiarios de mí como si fueran objetos impersonales.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

6. Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

7. Siento que trato con mucha efectividad los problemas de las personas a las que tengo que atender.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

8. Siento que mi trabajo me está desgastando.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

9. Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

10. Siento que me he hecho más duro con la gente.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

12. Me siento muy enérgico en mi trabajo.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

13. Me siento frustrado por mi trabajo.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

14. Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

15. Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a las personas a las que tengo que atender profesionalmente.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

16. Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

17. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

18. Me siento estimulado después de haber trabajado íntimamente con quienes tengo que atender.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

20. Me siento como si estuviera la límite de mis posibilidades.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

21. Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

22. Me parece que los beneficiarios de mi trabajo me culpan de algunos de sus problemas.

¿Con qué frecuencia siente esto?

Nunca _____ Algunas veces al año _____ Algunas veces al mes _____

Algunas veces a la semana _____ Diariamente _____.

CUESTIONARIO SOBRE EL ESTRÉS EN LA ENSEÑANZA

Introducción

El siguiente cuestionario se ha diseñado para medir tanto las causas como los efectos del estrés ocupacional, un tópico sometido a numerosas investigaciones y para el que existen muchas definiciones. En términos generales, el estrés se considera una respuesta frente a situaciones y circunstancias que formulan exigencias especiales al individuo.

Las fuentes del estrés son múltiples, así como sus efectos. No es un mero resultado de «estar bajo presión». Las causas pueden estar relacionadas con el trabajo, pero también puede estar implicada la vida en el hogar. Los efectos, en términos de salud, no sólo nos afectan físicamente, sino que también influyen en cómo reaccionamos y nos comportamos, una vez más tanto en el trabajo como en casa.

Las respuestas a estos cuestionarios son *estrictamente confidenciales* y *permanecerán en el anonimato*. No se piden nombres y no hay forma de identificar a ningún participante. Se ha diseñado para reunir información sobre grupos de individuos.

En total hay seis secciones. Estas reúnen información sobre las siguientes áreas: información de trasfondo; su salud físico; su conducta; su satisfacción laboral; las fuentes de presión que encuentra en su trabajo, y cómo supera el estrés al que se enfrenta.

Dado que el cuestionario se completa dentro de un contexto laboral, es natural que los resultados se apliquen al trabajo. La intención explícita del proyecto de investigación es la de indicar las causas potenciales y efectos del estrés en aquellos que se dedican a la profesión docente, para beneficio tanto del maestro individual como de la profesión en general.

Lo que quisiéramos que usted hiciera

- Responder a todas las preguntas; recuerde que los datos son anónimos.
- Dé la respuesta más natural, la primera que le venga a la mente.
- Trabaje con rapidez y eficiencia contestando a las preguntas.
- Base sus respuestas en cómo se ha sentido durante los tres últimos meses.
- Si comete un error, táchelo y escriba su nueva respuesta.
- Compruebe cada sección para estar seguro de responder a todos los ítems.
- Coloque el cuestionario completo en el sobre adjunto y devuélvanoslo.
- Háganos saber si desea conocer detalles sobre los resultados de la investigación, o si desea aportar algún comentario.

Completar el cuestionario requerirá aproximadamente de 45 minutos a una hora.

Le damos las gracias por su cooperación en este proyecto de investigación y por responder al cuestionario.

Sección 1: Información de trasfondo.

Las siguientes preguntas tienen que ver con sus antecedentes personales y los relacionados con su trabajo de maestro o profesora.

Las respuestas a estas preguntas son vitales para nuestro estudio, y simplemente las utilizaremos para llevar a cabo un análisis estadístico.

TODAS LAS RESPUESTAS SON ANONIMAS Y ESTRICTAMENTE CONFIDENCIALES

Le rogamos las respondo trazando un círculo en torno a la respuesta correcta o señalando la casilla correspondiente.

Parte A: Usted y su familia

1. Género

2. Edad:

3. ¿Dónde enseña?

4. Estado civil: Casado, Soltero, Divorciado, Separado, Viudo, Vive en pareja.

Si está casado, ¿trabaja su cónyuge? Si/No

Si la respuesta es Si, trabaja: tiempo completo/ tiempo parcial/ Esporádicamente.

5. ¿Su pareja se dedica a la enseñanza? Si/No

6. Por favor, indique el número de sus hijos en

Escuela Infantil

Primaria

Secundaria

Otros (especificar, por favor) _____

Parte B: Su formación

7. ¿Cuál fue su antecedente académico anterior a la enseñanza?

Normalista / Licenciado en Educación / Certificado de Educación / Maestría en alguna área de Educación/ Posgrado / Doctorado

Otros (especificar, por favor) _____

Parte C: Historial laboral

1. ¿Cuánto tiempo se ha dedicado a la enseñanza?
2. ¿Cuál es su titulación actual? Director / Subdirector/ Jefe/a de departamento / Maestro de grupo/

Otros (especificar, por favor)

3. ¿Cuánto tiempo lleva en ese puesto?
4. ¿Recibe algún incentivo económico por el desempeño de ese puesto? Sí/No

Si la respuesta es Sí, ¿cuál es este incentivo?

5. Trabaja en

Escuela infantil	Escuela Secundaria
Escuela de Primaria	Instituto de bachillerato
Escuela especial	Centro de enseñanza superior

6. ¿En qué tipo de área incluiría a su centro? Centro ciudad / Zona suburbana / Zona rural.

7. Su escuela está dentro del:

Sector independiente / Sector estatal

8. ¿Cuál es el número de personal docente en su escuela?

9. ¿Cuántos alumnos asisten a su escuela?

10. ¿Cuál es el promedio de alumnos en sus clases?

11. ¿Cuál es la media de edad en sus clases?

12. ¿Cuál es el horario de trabajo en su escuela?

13. Trabaja usted : tiempo completo / tiempo parcial/Como suplente

14. ¿Es responsable de algún miembro del personal? Sí/No. Si la respuesta es Sí, ¿de cuántas personas?

15. ¿De cuántas horas se compone la semana estudiantil?

16. ¿Cuántas horas reales de clase da cada semana?

17. ¿Qué promedio de horas dedica semanalmente a otras actividades dentro de la escuela?

18. ¿Qué promedio de horas dedica cada semana en su casa a los siguientes temas?

Corregir Trabajos del alumnado _____ Preparar clases _____ Evaluar _____

9. ¿Cuál es el número del personal auxiliar (que ayuda a los docentes en el aula) en su escuela?
0. ¿Cuántas horas dedicó a suplir la semana pasada a algún/a colega ausente?
1. ¿En cuántas ocasiones, durante el último trimestre, tuvo usted que aceptar responsabilizarse de la clase de otro colega ausente?
2. ¿Cuántos días, aproximadamente, ha faltado al trabajo durante el último año?
3. ¿Cuántas de esas ausencias cree usted que estuvieron relacionadas con el estrés?
4. ¿Ha pasado por alguna/s enfermedad/es importante/es durante los últimos doce meses? Sí/No Si la respuesta es que Sí, ¿cuál/es?
5. ¿Está involucrado en actividades extracurriculares con sus alumnos? Sí/No Si la respuesta es que Sí, ¿cuántas horas dedica a esto por semana?
6. ¿Cuál es el área en que usted enseña?
7. ¿Ha pensado seriamente abandonar la profesión en algún momento durante los cinco últimos años? Sí/No Si la respuesta a la pregunta anterior es que Sí, ¿podría explicarnos brevemente sus motivos?
-
-

8. Actualmente, ¿se dedica a buscar otro empleo? ¿piensa en la jubilación anticipada? Sí/No Si la respuesta a cualquiera de estas preguntas es Sí, ¿sería tan amable de indicarnos brevemente cuáles son sus motivos?
-
-

Parte D: Sus hábitos

- ¿Usted fuma? Sí/No Si la respuesta es Sí, ¿qué cantidad consume de: cigarrillos?
puros?
pipas?

2. ¿Ha notado algún cambio en su consumo de tabaco en los últimos tres meses? Fumo más de lo normal / menos de lo normal / como siempre
3. ¿Consume alcohol? Sí/No
Si la respuesta es Sí, ¿cuánto suele beber por semana? (1 unidad = un cuarto de litro de cerveza, 1 vaso de vino o una copa de licor, etc.)
4. ¿Ha sentido alguna vez la necesidad de reducir su consumo de alcohol? Si/No
5. Durante los tres últimos meses, ¿ha notado algún cambio en su consumo de bebidas alcohólicas?
Bebo más de lo normal / menos de lo normal / como siempre
6. ¿Hasta qué punto cree que tiene que ver el estrés con su consumo de tabaco o alcohol?
7. Actualmente, ¿está tomando alguna medicación? Sí/No Si su respuesta es Sí, especifique de qué tipo:
- | | |
|----------------|-------------------------------------------|
| Antidepresivos | regularmente / de forma ocasional / nunca |
| Somníferos | regularmente / de forma ocasional / nunca |

8. Indique la frecuencia con la que consume los siguientes productos:

Café (tazas por día)

Té (tazas por día)

Sección 2: Su salud física Señale, por favor, la casilla que refleje mejor su estado de salud.

1. ¿Se siente a veces inquieto sin razón aparente? Sí / No
2. ¿Se mareo o le cuesta respirar? Nunca / A menudo / A veces
3. ¿Es capaz de pensar tan rápido como antes? Sí / No
4. ¿Se ha sentido a punto de desmayarse? Con frecuencia/ A veces / Nunca
5. ¿Se siente mal a menudo o sufre de indigestión? Sí / No
6. ¿Siente que la vida le exige demasiado? A veces / A menudo / Nunca
7. ¿Se siente intranquilo e inquieto? Con frecuencia / A veces / Nunca
8. ¿Tiene alguna vez sensación de temblor u hormigueo en su cuerpo, brazos o piernas?
Apenas/ Frecuentemente/Nunca

9. ¿Se lamenta de buena parte de su conducta anterior? Sí/ No
10. ¿Siente a veces accesos de pánico? Sí/ No
11. ¿Ha disminuido su apetito recientemente? Sí/ No
12. ¿Se despierta anormalmente pronto por las mañanas? Sí/ No
13. ¿Diría que es usted una persona que tiende a preocuparse? Sí/No
14. ¿Se siente anormalmente cansado o exhausto? Sí/No
15. ¿Pasa por largos periodos de tristeza? Sí/No
16. ¿Se siente como «retorcido» por dentro? Sí/No
17. En estos momentos, ¿duerme sin problema por las noches? Sí/No
18. ¿Ha tenido que hacer un esfuerzo especial para enfrentarse a una crisis o dificultad? Muchas veces /A veces/No más que cualquier otra persona
19. ¿Ha tenido alguna vez la sensación de estar «desmoronándose»? Sí/No
20. ¿Suda excesivamente a menudo, o se le acelera el ritmo cardíaco? Sí/ No
21. ¿Siente la necesidad de llorar? Frecuentemente/A veces / Nunca
22. ¿Tiene pesadillas que le inquietan cuando despierta? Nunca / A veces / Frecuentemente
23. ¿Se ha alterado su apetito sexual? Es menor / Es igual / mayor que antes
24. ¿Ha perdido su capacidad de sentir compasión por otras personas? No / Sí

Sección 3: Su conducta

Le rogamos que marque con un círculo el número, para cada una de las 14 preguntas siguientes, que mejor refleje su conducto en la vida cotidiana. Por ejemplo; si siempre llega a tiempo a una cita, en la pregunta 1 señale con un círculo un número entre 7 y 11. Si se toma las citas con más tranquilidad, señale un número entre el 1 y 5.

Despreocupado con las citas	1234567891011	Nunca llega tarde
No competitivo	1234567891011	Muy competitivo
Buen oyente	1234567891011	Anticipa lo que van a decir los Demás (asiente, intenta acabar La frase por ellos).
Nunca se siente agitado (ni siquiera bajo presión)	1234567891011	Siempre está agitado.

Se espera con paciencia	1234567891011	Se impacienta esperando.
Se toma las cosas de una en una	1234567891011	Intenta hacer muchas cosas a la vez Y siempre piensa en lo próximo que Hará.
Habla lenta y deliberadamente	1234567891011	Tiene un habla enfática, rápida.
Se preocupa de satisfacerse a sí mismo, sin importar lo que piensen los demás	1234567891011	Desea que los demás valoren su trabajo.
Es lento al hacer las cosas	1234567891011	Es rápido (comiendo, caminando).
Despreocupado	1234567891011	Exigente (para consigo mismo y Para con los demás.
Expresa los sentimientos	1234567891011	Oculto los sentimientos
Tiene muchos intereses	1234567891011	Tiene pocos intereses fuera Del trabajo/hogar.
sin ambición	1234567891011	Ambicioso
tranquilo	1234567891011	Ansioso por hacer las cosas.

Sección 4: Su satisfacción laboral

Este conjunto de ítems trata los diversos aspectos de la profesión docente. Indíquenos si se encuentra satisfecho o no de los siguientes aspectos de su trabajo actual. Use la escala adjunto para indicar sus opiniones.

Responda, por favor, usando el número de la respuesta adecuada en cada caso, tal y como le indicamos a continuación:

Estoy extremadamente insatisfecho	1
Estoy muy insatisfecho	2
Estoy bastante insatisfecho	3
No estoy seguro	4
Estoy bastante satisfecho	5
Estoy satisfecho	6
Estoy extremadamente satisfecho	7

Recuerde: No hay respuestas correctas o incorrectas. Dé la primera respuesta que le resulte natural, contestando rápida pero concienzudamente a las preguntas, y respóndalas todas.

1. El entorno laboral físico	1 2 3 4 5 6 7
2. La libertad para elegir su método de trabajo	1 2 3 4 5 6 7
3. Sus colegas	1 2 3 4 5 6 7
4. El reconocimiento que obtiene por su trabajo	1 2 3 4 5 6 7
5. Su jefe inmediatamente superior	1 2 3 4 5 6 7
6. La cantidad de responsabilidad que ostenta	1 2 3 4 5 6 7
7. Su sueldo	1 2 3 4 5 6 7
8. La oportunidad de usar sus habilidades	1 2 3 4 5 6 7
9. Las relaciones laborales entre la dirección y el claustro en su escuela	1 2 3 4 5 6 7
10. Las oportunidades de ascender	1 2 3 4 5 6 7
1. La forma en que se dirige su centro	1 2 3 4 5 6 7
2. La atención prestada a sus sugerencias	1 2 3 4 5 6 7
3. Sus horas de trabajo	1 2 3 4 5 6 7
4. La diversidad de su trabajo	1 2 3 4 5 6 7
5. Su seguridad laboral	1 2 3 4 5 6 7

Sección 5: Las presiones a que se enfrenta en su trabajo.

Casi cualquier cosa puede convertirse en una fuente de presión para toda persona en un momento dado, y los individuos perciben esas fuentes potenciales de presión de formas distintas. La persona que dice que «ahora mismo estamos sometidos a una enorme cantidad de trabajo», por lo general quiere decir que tienen demasiadas cosas que hacer. Pero esto es sólo una parte del problema. Los items expuestos más abajo son los que los docentes han identificado como fuentes de presión en su trabajo.

Le rogamos que los valore en términos del grado de presión que cree que cada uno de ellos puede ejercer sobre USTED y SU trabajo.

Dé una respuesta encerrando en un círculo el número que le corresponda, según esta escala:

- | | |
|------------------------------------------------------------------------|---|
| No estoy en absoluto de acuerdo en que sea una fuente de presión | 1 |
| Poco estoy de acuerdo en que sea una fuente de presión | 2 |
| Un poco estoy muy de acuerdo en que sea una fuente de presión | 3 |
| Un poco estoy algo de acuerdo en que es una fuente de presión | 4 |
| Un poco estoy de acuerdo en que es una fuente de presión | 5 |
| Un poco estoy completamente de acuerdo en que es una fuente de presión | 6 |

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------|
| Crear y mantener relaciones con los alumnos. | 1 2 3 4 5 6 |
| La falta general de recursos. | 1 2 3 4 5 6 |
| La relación con los padres y las madres de los alumnos. | 1 2 3 4 5 6 |
| Involucrarse excesivamente con los alumnos en un plano emocional. | 1 2 3 4 5 6 |
| Tener que solventar problemas básicos de conducta. | 1 2 3 4 5 6 |
| Tener que hacer «suplencias» en áreas curriculares desconocidas. | 1 2 3 4 5 6 |
| La impredecibilidad de los períodos en que hace de «sustituto». | 1 2 3 4 5 6 |
| Cuando el hecho de «suplir» a un/a colega implica clases más grandes. | 1 2 3 4 5 6 |
| La incapacidad de planificar nada, debido a los cambios constantes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 10. El saber que mi ausencia creará problemas para otros colegas. | 1 2 3 4 5 6 |
| 11. La necesidad constante de tomar decisiones en el aula. | 1 2 3 4 5 6 |
| 12. La probable introducción de la «evaluación del profesorado». | 1 2 3 4 5 6 |
| 13. Las horas que paso corrigiendo trabajos de los alumnos en casa. | 1 2 3 4 5 6 |

Recuerde: Le pedimos que evalúe estos ítems en términos del grado de presión que usted cree que cada uno de ellos puede tener sobre USTED en SU papel como docente.

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 4. Ser un/a «buen/a» maestro/a no significa necesariamente ascender. | 1 2 3 4 5 6 |
| 5. Las tareas administrativas. | 1 2 3 4 5 6 |
| 6. Tener que formular «evaluaciones» de cada alumno. | 1 2 3 4 5 6 |
| 7. Tener que convocar reuniones con los padres y las madres de los alumnos. | 1 2 3 4 5 6 |
| 8. Por lo general, los docentes tienen poca influencia en las decisiones tomadas por los superiores. | 1 2 3 4 5 6 |
| 9. Los conflictos entre mi departamento y otros en la obtención de recursos. | 1 2 3 4 5 6 |
| 10. La falta de participación en la toma de decisiones en la escuela. | 1 2 3 4 5 6 |
| 11. La naturaleza «jerárquica» del sistema de mi escuela. | 1 2 3 4 5 6 |
| 12. La «falta de apoyo social» por parte de mis colegas docentes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 13. Los conflictos entre las necesidades de mi departamento/ clase y los puntos de vista del cuerpo directivo. | 1 2 3 4 5 6 |
| 14. La falta de apoyo por parte de mi sindicato. | 1 2 3 4 5 6 |
| 15. La falta de claridad respecto a mi papel en la escuela. | 1 2 3 4 5 6 |
| 16. La falta de valor que actualmente se concede a la enseñanza. | 1 2 3 4 5 6 |
| 17. La falta de apoyo gubernamental. | 1 2 3 4 5 6 |
| 18. Las agresiones orales por parte de los alumnos. | 1 2 3 4 5 6 |
| 19. La agresión física por parte de los alumnos. | 1 2 3 4 5 6 |
| 20. La falta de respaldo familiar en el tema de la disciplina. | 1 2 3 4 5 6 |
| 21. La falta de respaldo por parte de la Autoridad Local. | 1 2 3 4 5 6 |
| 22. Ser testigo de las crecientes agresiones entre los alumnos. | 1 2 3 4 5 6 |

Recuerde: Le pedimos que evalúe estos ítems en términos del grado de presión que usted cree que cada uno de ellos puede tener sobre USTED en SU papel como docente.

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------|
| 23. No poder recurrir a las sanciones en la escuela. | 1 2 3 4 5 6 |
| 24. La falta de apoyo en la escuela por parte de los jefes. | 1 2 3 4 5 6 |
| 25. La duración de las vacaciones. | 1 2 3 4 5 6 |
| 26. El decreciente respeto de la sociedad hacia mi profesión. | 1 2 3 4 5 6 |
| 27. El número de confrontaciones diarias en el aula. | 1 2 3 4 5 6 |
| 28. El volumen de las clases a las que enseño. | 1 2 3 4 5 6 |
| 29. Los cambios constantes que tienen lugar dentro de la profesión. | 1 2 3 4 5 6 |
| 30. La tendencia hacia un «Currículum Nacional». | 1 2 3 4 5 6 |
| 31. La falta de información sobre cómo poner en práctica los cambios. | 1 2 3 4 5 6 |
| 32. Tener que «abarcar mucho, apretar poco». | 1 2 3 4 5 6 |
| 33. La rivalidad entre miembros del personal en el centro. | 1 2 3 4 5 6 |

4. La presión académica dentro de la escuela. 1 2 3 4 5 6
5. Tener que involucrarme en temas «pastorales»
(tutoriales) cada vez más. 1 2 3 4 5 6
6. Las grandes exigencias de los padres y las madres,
que piden buenos resultados. 1 2 3 4 5 6
7. La falta de apoyo por parte de la dirección. 1 2 3 4 5 6
8. Sentir que mi formación no es la adecuada. 1 2 3 4 5 6
9. Cuando otros evalúan mi actuación. 1 2 3 4 5 6
10. La inseguridad dentro de la profesión. 1 2 3 4 5 6
11. Enseñar a quienes no valoran la enseñanza. 1 2 3 4 5 6
12. Enseñar a quienes dan las cosas por hecho. 1 2 3 4 5 6
13. Tratar con alumnos que exigen una atención inmediata. 1 2 3 4 5 6
14. Tener que establecer constantemente nuevas relaciones. 1 2 3 4 5 6

Recuerde: Le pedimos que evalúe estos ítems en términos del grado de presión que usted cree que cada uno de ellos puede tener sobre USTED en SU papel como docente.

5. Mantener la disciplina. 1 2 3 4 5 6
6. Cuando los alumnos intentan «probar» a cada instante. 1 2 3 4 5 6
7. Un sueldo bajo respecto al volumen del trabajo. 1 2 3 4 5 6
8. No tengo suficientes ocasiones de tomar decisiones propias. 1 2 3 4 5 6
9. Reaccionar demasiado personalmente ante las «críticas» de los alumnos. 1 2 3 4 5 6
10. Mi escuela es demasiado «tradicional», le cuesta evolucionar con el tiempo. 1 2 3 4 5 6
11. El uso de los timbres en la escuela. 1 2 3 4 5 6
12. Tener que trabajar durante las comidas y las pausas. 1 2 3 4 5 6
13. La cantidad de ruido que hay en mi escuela. 1 2 3 4 5 6
14. Tener que enseñar en aulas saturadas. 1 2 3 4 5 6
15. El número de interrupciones en clase. 1 2 3 4 5 6
16. Cuando los alumnos no paran de replicar. 1 2 3 4 5 6
17. La amenaza que supone un cambio de puesto. 1 2 3 4 5 6
18. El vecindario en que está situada mi escuela. 1 2 3 4 5 6
19. Enseñar sólo para alcanzar un nivel estándar. 1 2 3 4 5 6
20. La promoción ha provocado un contacto muy escaso con los alumnos. 1 2 3 4 5 6
21. Esquemas de trabajo mal definidos. 1 2 3 4 5 6
22. Las crecientes presiones en el centro por parte de los jefes. 1 2 3 4 5 6
23. La falta de tiempo para resolver los problemas particulares de ciertos alumnos. 1 2 3 4 5 6
24. La falta de consenso entre el personal sobre asuntos disciplinarios. 1 2 3 4 5 6
25. Malas condiciones laborales. 1 2 3 4 5 6
26. Tener que administrar una escuela teniendo un presupuesto ajustado. 1 2 3 4 5 6

Recuerde: Le pedimos que evalúe estos ítems en términos del grado de presión que usted cree que cada uno de ellos puede tener sobre USTED en SU papel como docente.

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 7. La mala comunicación entre el personal. | 1 2 3 4 5 6 |
| 7. La falta de posibilidades de promoción. | 1 2 3 4 5 6 |
| 9. Una responsabilidad demasiado reducida dentro de la escuela. | 1 2 3 4 5 6 |
| 0. Llevarme trabajo a casa interfiere con mi vida familiar. | 1 2 3 4 5 6 |
| 1. Soy consciente de la desprotección social y económica de mis alumnos | 1 2 3 4 5 6 |
| 2. Mi poca familiaridad con las exigencias que se me formulan. | 1 2 3 4 5 6 |
| 3. La mala introducción de los cambios en mi escuela. | 1 2 3 4 5 6 |
| 4. Mi personal no entiende las presiones a las que me somete mi puesto
de director/a. | 1 2 3 4 5 6 |
| 5. El número de actividades supervisadas que he de realizar en mi escuela. | 1 2 3 4 5 6 |
| 6. Los demás esperan demasiado de mí. | 1 2 3 4 5 6 |
| 7. No estoy seguro del grado o el área de mi responsabilidad. | 1 2 3 4 5 6 |
| 8. Siento que no tengo más capacidades que para dedicarme a la enseñanza. | 1 2 3 4 5 6 |
| 9. La actitud de los padres y las madres respecto a mi adhesión a
las políticas sindicales, como las huelgas. | 1 2 3 4 5 6 |
| 0. La falta de asistencia administrativa/oficinista. | 1 2 3 4 5 6 |
| 1. El vandalismo en las instalaciones de la escuela. | 1 2 3 4 5 6 |
| 2. La falta de apoyo auxiliar. | 1 2 3 4 5 6 |
| 3. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. | 1 2 3 4 5 6 |
| 4. La falta de asistencia a clase. | 1 2 3 4 5 6 |
| 5. Las tensiones raciales dentro de la escuela. | 1 2 3 4 5 6 |

Sección 6: Cómo se enfrenta al estrés que padece.

Si bien existen muchas diferencias en el modo en que los individuos reaccionan a las fuentes de presión y a los efectos del estrés, por lo general todos intentamos de algún modo sobreponernos a esas dificultades, consciente o inconscientemente. Esta sección final presenta una lista de posibles estrategias de superación, que le pedimos que valore en relación al grado en que las usa usted como forma de superar el estrés.

Dé su respuesta, según la siguiente escala:

La uso muchísimo	6
La uso bastante	5
Pensándolo bien, sí la uso	4
Pensándolo bien, no la uso	3
Apenas la uso	2
No la uso nunca	1

Le rogamos conteste trazando un círculo en torno al número

1. Abordar los problemas en cuanto aparecen.	6 5 4 3 2 1
2. Intentar reconocer mis propias limitaciones.	6 5 4 3 2 1
3. «Ganar tiempo» y aplazar el tema.	6 5 4 3 2 1
4. Buscar maneras de hacer más interesante el trabajo.	6 5 4 3 2 1
5. Reorganizar mi trabajo.	6 5 4 3 2 1
6. Buscar apoyo y consejo en mis superiores.	6 5 4 3 2 1
7. Recurrir a aficiones y pasatiempos.	6 5 4 3 2 1
8. Intentar solventar la situación de forma objetiva, sin implicar los sentimientos.	6 5 4 3 2 1
9. Administrar bien el tiempo.	6 5 4 3 2 1
10. Suprimir las emociones y no evidenciar el estrés.	6 5 4 3 2 1
11. Tener un hogar-refugio.	6 5 4 3 2 1
12. Hablar con amigos comprensivos.	6 5 4 3 2 1
13. Separar deliberadamente la casa y el trabajo.	6 5 4 3 2 1
14. Mantenerme ocupado.	6 5 4 3 2 1
15. Planificar con anticipación.	6 5 4 3 2 1
16. No «acumular cosas», ser capaz de dispersar energía.	6 5 4 3 2 1
17. Ampliar mis intereses y actividades fuera del trabajo.	6 5 4 3 2 1
18. Mantener relaciones estables.	6 5 4 3 2 1
19. Utilizar la atención selectiva (concentrándome en problemas específicos).	6 5 4 3 2 1
20. Utilizar distracciones (para apartar mi pensamiento de otras cosas).	6 5 4 3 2 1
21. Establecer prioridades y tratar los problemas en base a ellas.	6 5 4 3 2 1
22. Intentar «despegarme» y pensar en la situación.	6 5 4 3 2 1
23. Recurrir a reglas y normativas.	6 5 4 3 2 1
24. Delegar tareas.	6 5 4 3 2 1
25. Forzarme a frenar mi conducta y estilo de vida.	6 5 4 3 2 1
26. Aceptar la situación y procurar convivir con ella.	6 5 4 3 2 1
27. Intentar evitar la situación.	6 5 4 3 2 1
28. Buscar todo el apoyo social que sea posible.	6 5 4 3 2 1

El estrés puede ser el resultado de presiones personales o laborales, o una combinación de ambas. Si ha experimentado recientemente una presión excesiva, díganos con qué personas, de entre las siguientes, comentó su situación.

Le rogamos marque el que corresponda:

- ESPOSO/PAREJA
- FAMILIAR
- DIRECTOR/A
- COLEGA LABORAL
- AMIGO (AJENO A SU TRABAJO)
- OTROS (POR FAVOR, ESPECIFIQUE)

Le agradecemos que haya contestado este cuestionario. Puede ser que las preguntas no reflejaran adecuadamente su situación, le agradeceremos cualquier comentario adicional que quisiera hacer. Por favor, incluya cualquier opinión que tenga sobre las formas y medios que podrían ayudar a suavizar las presiones de los maestros.

Le suplicamos revise que haya contestado todo el cuestionario. Muchas gracias por su tiempo y cooperación.