

UNIVERSITAT AUTÓNOMA DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**EL FACTOR HUMANO EN LA DOCENCIA DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE LA
EFICACIA DOCENTE Y EL ESTRÉS A LO LARGO DE
LA CARRERA PROFESIONAL**

**PRESENTADA POR:
MARTHA DEYANIRA FLORES RAMÍREZ**

**DIRIGIDA POR:
JORDI FERNÁNDEZ CASTRO**

AÑO 2001

Saliendo a flote en la enseñanza: Un estudio de la eficacia y estrés en los ciclos de vida profesionales del docente.

Prólogo

Este trabajo se orienta hacia la realización de un análisis de fondo sobre la vida profesional de los docentes y las posibles implicaciones que conllevan los cambios sociales, económicos y políticos dentro de su práctica educativa.

En el capítulo 1 titulado *Calidad y formación docente*, se hace un análisis sobre la problemática de la calidad educativa que se puede perfilar en cualquier país del globo terráqueo y, por supuesto, considerando el enfoque formativo, tiene una visión en el futuro de los docentes, queriendo justificar la necesidad de formar adecuadamente a los docentes porque la propia actitud de los mismos es fundamental para el logro de la mejora educativa, un cambio de actitud tan solicitado desde la década de los '90 hasta nuestros días.

En el capítulo 2, llamado *Desarrollo profesional* se hace un profundo examen al desarrollo profesional de los docentes, desde distintas posturas y desde distintos entornos. Primeramente, se acerca a la definición del concepto donde se exponen los distintos enfoques por autores y se tratan de orientar a una formación permanente del profesorado, la cual en conjunto, como proceso, debe propiciar y fomentar dicho desarrollo profesional en los docentes. Se plantean necesidades partiendo de las dificultades halladas en la carrera docente.

También, en el capítulo 3, titulado *Ciclos profesionales*, se hace un amplio análisis a las teorías desarrolladas por autores de distintas nacionalidades que, a través de diversos trabajos dan a conocer las situaciones que viven los docentes y, que los mismos, ubican en unas fases dentro de la vida profesional. Se observa que la biografía y la vida del profesor en el centro, son dos determinantes del grado de implicación de un profesor en un proyecto evaluativo, entre otras acciones llevadas a cabo.

Avanzando en este trabajo llegamos al capítulo 4, llamado *El estrés docente*, donde se exponen algunas posturas acerca del proceso de estrés, desde las corrientes más cercanas hasta las de las décadas de los '80, pasando por los lineamientos de expertos teóricos como Lazarus, Folkman, Travers y Cooper. También se hace un examen al proceso que viven los docentes en su profesión y en sus diversos contextos, los cuales pueden generar distintas tensiones que les impiden enseñar como es debido.

El capítulo 5 titulado *La eficacia docente* comienza revisando la teoría de Bandura acerca del sentido de la autoeficacia, para luego situarse en el contexto educativo donde se revisan los factores que inciden sobre dicha eficacia docente, entre los cuales podemos señalar, las tareas a cumplir en el centro y la motivación propia y la de los alumnos.

El capítulo 6 comprende el *planteamiento de la investigación y sus objetivos* a desarrollar durante el proceso de la misma. También es posible desarrollar algunas hipótesis que se dejan entrever en los objetivos del propio proyecto de investigación.

El capítulo 7 llamado *El método* se orienta a la selección de los métodos empleados para llevar a cabo la investigación empírica y el trabajo cualitativo, esta última sección se comprende aparte y brinda una contrastación con respecto al trabajo empírico y que se integra como un complemento del proyecto de investigación.

En el capítulo 8 se ofrecen *los resultados del trabajo empírico*, tanto a un nivel descriptivo como a niveles de inferencias por medio de diversas pruebas estadísticas que se siguieron para la puesta en común de resultados y su respectivo trabajo interpretativo.

El capítulo 9 presenta un amplio *análisis cualitativo de las entrevistas* recogidas de docentes que participan en sus centros con distintos puestos además de la tarea de ser un profesor de aula. Estos casos de docentes son de diversos centros educativos que presentan distintos rasgos característicos, entre los cuales podemos señalar, su ubicación geográfica y su correspondiente población escolar y profesorado.

Siguiendo con el capítulo 10, llamado *Discusión de los resultados*, se ponen en debate las distintas situaciones, posibilidades y limitaciones tanto del trabajo empírico como el propio trabajo de orden cualitativo. Y también se tratan las cuestiones a considerar en el aspecto metodológico, además de otros aspectos relativos al contenido de la investigación.

En el capítulo 11, llamado *Conclusiones*, se presentan puntuales conclusiones acerca de los alcances de la investigación. Tanto en lo que respecta a los resultados del trabajo empírico como el cualitativo. Aquí se manifiestan los enlaces entre las dimensiones desarrolladas a lo largo del estudio y sus posibles revelaciones acerca de las tensiones particulares que se presentan en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Se plantea como *propuesta del trabajo*, en el capítulo 12, dos líneas a seguir o desarrollar, por un lado, dentro de la formación inicial y por el otro, en el subsistema que corresponde a la formación permanente del profesorado.

Capítulo 1.

CALIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

Comenzamos este capítulo analizando la situación que se suscita en el trabajo de los docentes, que es realizado día a día en las aulas y que se ha confirmado como de cierto riesgo ya que se presenta con un cierto desgaste físico y mental y que, como mucho se ha discutido, conlleva un deterioro de la calidad educativa.

El profesorado es el responsable de que los alumnos aprendan y de ahí la necesidad de formarles adecuadamente tanto en el programa de formación inicial como el que tiene carácter permanente. Dicho lo cual, ahondaremos en estos aspectos y otros más relativos a este caso.

1.1 El papel del profesorado en los retos planteados desde el Sistema Educativo.

En la actualidad han surgido muchas críticas en torno al Sistema Educativo, ya se trate de cambios de valores y, por otra parte, de elementos contrapuestos: competitividad y el espíritu de colaboración, individualismo y solidaridad, “aldea global” y rebrote de los nacionalismos; así como otros factores, entre los que podemos citar: el mercado laboral, las expectativas de los padres, el comportamiento de los profesores, el comportamiento juvenil en las aulas, tanto como las sufridas modificaciones de las condiciones de trabajo (Jiménez, 1998).

Con respecto a dichas condiciones, podemos señalar que se han matizado algunas consideraciones, desde la Recomendación relativa a la situación del personal docente aprobada por la Conferencia intergubernamental especial organizada por la UNESCO y la Organización Internacional del trabajo (OIT) en París en 1966, desde sus inicios, la UNESCO ha seguido muy de cerca las tendencias y los avances de la educación tomando como base esta Recomendación mencionada (Informe Mundial sobre la Educación: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación, 1998):

La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI. Los nacionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo, y un mundo dividido –en que la alta tecnología es privilegio de unos pocos- a un

mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el personal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación(p.16).

Como se observa en este apartado, al personal docente se le exigirá mucho y, por lo tanto, se espera mucho de éste. Sin embargo, esta situación afecta a todos los responsables de una comunidad educativa, ya sea, directivos, padres de familia, administración y, estos agentes educativos, desgraciadamente, no llegan a implicarse en su totalidad en la educación de las siguientes generaciones.

Tal es el caso de los padres de familia, los cuales han delegado en los docentes y en el resto de responsables de los centros educativos, la obligación que en su caso les corresponde. Ahora son los docentes quienes tienen, además de presentar al alumnado los contenidos académicos, tienen que educarles en valores y normas de urbanidad, entre otros temas señalados constantemente por los propios profesionales de la enseñanza.

Estamos ante una problemática que viene dada a partir de atribuciones que antes le competían a los propios padres de familia, entre otros y que ahora, de una década a la fecha se vienen depositando en los docentes y, principalmente, en los docentes de educación secundaria. Además, vale la pena puntualizar que el deterioro físico y mental se presenta en los docentes, entre otras causas, por estas demandas impuestas desde arriba, esto es, disposiciones que son exigencias de la Administración.

En estos tiempos la sociedad se encuentra muy vulnerable, podemos citar un simple enfoque, el caso de la familia desestructurada que influye con su crisis en la escuela y, de manera superficial, quizá, ésta se pronuncia por un deterioro de la calidad educativa y, se concreta en hacer sus propias conclusiones al respecto, sin percatarse de que son parte de la misma comunidad.

El profesorado se ve afectado seriamente ya que al fallar el sistema educativo el responsable directo del proceso Enseñanza-Aprendizaje es el propio docente, por lo que sufre la desvalorización social y, entonces la situación se empeora ante estos hechos.

Es por ello que hace falta reivindicar la imagen del profesorado; de hecho, es bastante delicado lo que se juzga y en su momento se critica, con esto, cabe señalar que debe ser la misma sociedad quien debe apoyar al docente y revalorizarle en su trabajo, de manera que se posibiliten unas condiciones óptimas dentro de su trabajo.

Por su parte, se debe ofrecer una formación, pero no la que se ofrece en estos momentos, sino la que requiere el profesorado, antes de convertir esta profesión en una tarea imposible de realizar. Constantemente bombardean noticias en la prensa o en los demás medios de comunicación sobre temas relativos a casos como el fracaso de la reforma educativa o más directamente vinculado con los docentes, a su papel «urgente» de animador en el aula, entre

otras funciones, para lograr despertar la motivación de los chicos adolescentes que permanecen en las aulas.

Y es de todos comentado el papel que representan los institutos como centros de acogida, en los cuales asisten chavales que no tienen ningún interés para estar allí y que la obligatoriedad hasta los 16 años hace bastante difícil su estancia, pero indiscutiblemente, como alumnado al fin, deben permanecer en dichos centros.

Nos parece de suma importancia atender a los docentes que están bastante dolidos ante tantas demandas solicitadas por una sociedad que está depositando en ellos responsabilidades que siempre habían sido de su incumbencia. De manera que hace falta analizar este proceso de malestar docente desde un punto de vista social y personal.

Con esto, insisto, estamos ante una problemática que afecta a todos los docentes; se puede afirmar que hay un impacto en la propia vida personal de cada profesor, en sus relaciones interpersonales fuera del trabajo, en sus intereses, creencias y experiencias al momento de asignarle tareas educativas, con respecto a sus compromisos y, a un determinado tiempo de dedicación, concentración, etc., en el desarrollo de su carrera y en su rol profesional. Por lo cual se hace necesario analizar las condiciones psicológicas del profesorado que están bastante afectadas ante estas situaciones.

Con todo lo dicho se concluye que el docente sufre ante diversas fuentes de estrés, entre otras, las condiciones laborales, los alumnos en sí y, la desvalorización social del maestro. Estos elementos de análisis nos llevan a abrir un camino hacia el desarrollo profesional del profesorado ya que éste es el mejor constructo que engloba al concepto de formación permanente y, se requiere su continuidad y crecimiento para poder realizar las nuevas tareas impuestas, como se ha dicho anteriormente.

Y una de las posibles vías de acción es aterrizar en la reflexión de la formación docente recibida, tanto en la fase Inicial de la carrera como durante la permanencia en ella, revisar sus elementos curriculares y obtener algunas respuestas ante esa crisis educativa.

1.2. Adentrándonos en el proceso de la formación.

Todo lo anteriormente dicho nos pone ante la posibilidad de adentrarnos en el proceso de formación, un proceso que contempla una serie de consecuencias, entre las que podemos citar:

- No podemos modificar la conducta del profesor si antes no se ha modificado su campo perceptivo, entre otras áreas.
- Y “al considerar la relación que se tiene entre alumno- docente, se puede afirmar que un profesor no puede comprender la conducta de sus estudiantes si no indaga en su mundo perceptivo, éste debería tenerse más presente a la hora de diseñar un programa de formación”, de tal manera

que, por otra parte, se debe analizar el propio modelo de formación en cuestión y que puede ser el que realmente cubra las necesidades del profesorado, ya que existen tantos modelos y que, por otra parte, inclusive, se parta de que sean los propios docentes quienes hagan individualmente, la selección de los contenidos temáticos.

Además de lo expuesto aquí, indiscutiblemente los docentes contribuyen al éxito o fracaso del alumnado, y en muchos casos, son los responsables de dichos procesos; pero podemos afirmar, como indica García(1993):

Si centramos el problema del fracaso en el mismo profesorado, una formación permanente bien concebida y realizada podría no sólo contrarrestarlo, sino también elevar la calidad de la enseñanza. Pero el hecho es que esa formación viene arrastrando muchos defectos desde sus orígenes que afectan a su eficacia (p. 27).

Está muy claro que la formación docente inicial o en ejercicio es un elemento fundamental en los procesos de cambio e innovación educativa contribuyendo, así, a la mejora de la calidad de la enseñanza. Es urgente tomar acciones para atender este gran desafío. Así, hemos podido observar que los modelos de formación existentes no han logrado cubrir las expectativas del profesorado, entre otras cosas, por ser una imposición sin tomar en cuenta las verdaderas necesidades que los propios docentes manifiestan en su quehacer educativo, esto es, en el ejercicio de la práctica docente, o por otra parte, se diseñan estos procesos formativos sin considerarles en el momento de hacer una toma de decisiones para su particular diseño. Más adelante se volverá a considerar este proceso de formación ya que la propuesta educativa de este trabajo retoma estos elementos aquí expuestos.

1.3. En busca de la calidad educativa.

También es posible hablar de la calidad que se busca en la educación, dicha calidad en la educación al igual que en la empresa o en la vida misma está siendo analizada desde hace unas décadas por expertos en la materia, como es el caso de Rosenholz (1985), Bakkenes *et al* (1993), Tedesco (1995) o por organismos como la OCDE, INCE y la UNESCO.

La educación de calidad, en términos de eficacia, es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender –aquello que está establecido en los planes y programas curriculares- al cabo del ciclo escolar; como práctica, se coloca en un primer plano, a los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Hace falta analizar el concepto desde distintas posturas. Así será más objetiva la visión de dicho proceso:

- El término “calidad”, según el diccionario de la Real Academia Española, se refiere a la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie; regresando a la educación, habría que preguntarse cuáles son las propiedades de la misma y a qué especie pertenece ésta.

- El Comité Europeo de Normalización define la calidad como “el conjunto de propiedades y características de un producto o de un servicio que le confiere la aptitud para satisfacer necesidades manifiestas o implícitas” (Delors, J., 1996).

En este apartado se insiste en contemplar a la educación como un paradigma Proceso-producto, donde se hace hincapié en los logros alcanzados después de un esfuerzo realizado por parte de los docentes. Sin embargo, este paradigma no contempla una cuestión importante y es la relativa al pensamiento y creencias de los docentes como un área que corresponde a otros paradigmas más relevantes y de más envergadura que el correspondiente al paradigma ya mencionado. Luego se retomarán estos aspectos para hacer un estudio más minucioso de los mismos.

Al revisar el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors, J., 1996) se hace mención de que mejorar la calidad y la motivación de los docentes es una prioridad en todos los países. Se dan a conocer medidas para adoptarse y entre éstas están:

- Contratación. Es urgente mejorar la selección utilizando como base una contratación amplia y adoptando medidas especiales para facilitar la contratación de candidatos de orígenes lingüísticos y culturales diversos.
- Formación inicial. Se hace necesaria la vinculación entre las universidades y los centros de formación para profesores de primaria y secundaria. A su vez se debe lograr que todo profesorado realice cursos de estudios superiores, ya sea en una formación lograda en cooperación con las universidades e inclusive en un marco universitario.
- Formación continua. Se deben desarrollar programas de formación continua que permitan el acceso constante de cada profesor, de esta manera se puede familiarizar a los docentes con los últimos progresos en la tecnología de comunicaciones e informaciones.
- Profesorado de formación pedagógica. Se debe prestar atención especial a la contratación y al perfeccionamiento del profesorado de formación pedagógica para que en el futuro pueda contribuir a la renovación de las prácticas educativas.
- Control. El agente educativo que realiza el control debe ofrecer no sólo la posibilidad de controlar el rendimiento del personal docente, sino que también debe mantener con él un diálogo acerca de la evolución de los conocimientos, así como los métodos y las fuentes de información. Es importante reflexionar acerca de los medios para identificar y premiar a un docente excelente.
- Administración. Se requiere que las reformas de gestión dirigidas a mejorar la dirección de los centros escolares puedan simplificar las tareas administrativas que realizan los docentes.

- Participación de personal exterior. Es importante que los padres de familia estén asociados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y también otros especialistas que guardan relación con los centros educativos.
- Condiciones de trabajo. Se hace necesario mantener la motivación del personal docente frente a situaciones difíciles y para que los buenos profesores no abandonen la profesión se deben brindar condiciones de trabajo satisfactorias, así como niveles salariales comparables a las de otras clases de empleo que exigen un nivel comparable de formación.
- Medio de enseñanza. La renovación de los programas escolares debe ser un proceso permanente y en el cual se permita la participación del personal docente tanto en el nivel de concepción como en el de ejecución. Se pueden utilizar los medios tecnológicos o informáticos para presentar nuevos conocimientos o ampliar los documentos audiovisuales, esta serie de recursos bien utilizados pueden hacer más eficaz el aprendizaje, además de que ofrecen al alumno una vía de acceso atractiva a conocimientos y competencias, la mayoría de las veces difíciles de encontrar en un medio local.

La Declaración conclusiva de la 45 reunión de la Conferencia Internacional de Educación (Unesco, Ginebra, 1996) afirma su decisión de concebir la escuela «como centro activo de aprendizaje intelectual, moral, espiritual, cívico y profesional», lo que exigirá, entre otras cosas, «elaborar y poner en práctica políticas integradas que tiendan a atraer y mantener en la profesión docente a hombres y mujeres motivados y competentes; reformar la formación inicial y en el empleo para ponerlas al servicio de los nuevos desafíos de la educación; reforzar la autonomía profesional y el sentido de responsabilidad de los docentes y mejorar su situación y sus condiciones de trabajo» (p. 109). Todo ello confirma la necesidad de análisis en lo que respecta a la profesión docente.

Al seguir revisando la literatura educativa enfocada a reformas escolares no se ha encontrado una teoría propia acerca de “calidad de vida en el trabajo”, sin embargo, se utiliza el marco teórico de otras áreas, contextos tales como los Organizacionales y Profesionales (Seashore, K. *et al*, 1998).

Más notablemente, la literatura organizacional ofrece mayores detalles sobre la definición de calidad de vida en el trabajo que la que hace la literatura educativa, y conduce a focalizarse sobre las destrezas de reestructuración que pueden promover mejoras sobre las condiciones de trabajo para los docentes.

Una crítica a los indicadores de la calidad de vida en el trabajo en la literatura organizacional cita siete criterios identificados que consisten en expresiones publicadas en la literatura acerca de reformas educativas:

1) **Respecto de adultos relevantes**, tales como los administradores de las escuelas y los distritos, los padres y la comunidad en general (Firestone & Rosenblum, 1988).

2) **La participación en toma de decisiones** que aumenta la influencia docente o control por encima de su puesto de trabajo (Van den Berg & Slegers, 1996).

3) **La interacción profesional frecuente y estimulada** entre iguales dentro de la escuela; un ejemplo es el trabajo colaborativo y las relaciones en colegios o academias de docentes (Little, 1984; Miles, Louis, Rosenblum, Cipollone & Farrar, 1986; Newmann *et al*, 1989).

4) **Las estructuras y los procedimientos que contribuyen a elevar un Sentido de Eficacia.** Un ejemplo: los mecanismos que han permitido a los docentes obtener frecuentes y exactos feedback acerca de sus resultados y los efectos específicos de sus resultados en el aprendizaje de sus estudiantes (Rosenholz, 1985, 1989).

5) **Hacer oportunamente todo usando las destrezas y los conocimientos existentes**, y adquiriendo, sobre esto, nuevas destrezas y conocimientos y la oportunidad de seguir experimentando a través del autodesarrollo (Rosenholz, 1989; Van den Berg & Slegers, 1996).

6) **Los adecuados recursos para cuidar nuestro trabajo.** Un agradable y ordenado ambiente físico de trabajo (Cohn *et al*, 1987).

7) **Una congruencia entre metas personales y escolares.** Con una baja alienación de sus miembros (Cohn *et al*, 1987; Louis y Miles, 1990).

Estas consideraciones abordadas en un trabajo de Seashore (1998) están siendo planteadas en muchos estudios que le han continuado. Muchas escuelas están haciendo esfuerzos activos por cambiar las condiciones del trabajo docente, y el profesorado, a su vez, toma parte en la responsabilidad de las llamadas Reformas escolares. Se ha demostrado que las escuelas que desarrollan estructuras alternativas, a la vez que programas y actividades flexibles, tienen un gran nivel de correspondencia con el compromiso docente (Stevens, Bayer & Trice, 1978; Rosenholz, 1989; Lee, Dedrick y Smith, 1991).

1.4. El factor decisivo en la situación educativa.

Observando esta gama de acontecimientos, vemos como es que los docentes constituyen un factor decisivo en la mejora de la calidad educativa y esto desde todos los niveles y modalidades de la enseñanza. Sin embargo, estar con la preparación para el cambio educativo requiere, tanto empeño como capacidad, entre otras cualidades docentes.

Se presenta la necesidad de atender a esos docentes que tienen una carga de trabajo, en algunos momentos, de un orden alarmante y, además, cuyo desarrollo profesional presenta crisis, malestar y presión laboral, por lo cual no se logran cumplir las tareas adecuadamente o en su totalidad; también, todo ello imposibilita la mejora que se pretende en la situación educativa.

Por todo lo dicho en este capítulo, nuestro trabajo profundiza en la vida personal y profesional de los docentes hasta conseguir sus opiniones a temas tan importantes como pueden ser, entre otras, la competencia y las fuentes de estrés y, todo ello, encaminado a un análisis de dichas dimensiones para obtener conclusiones con respecto a estos procesos y, lograr, a su vez, hacer propuestas en este trabajo.

También será posible mirar pautas de acción en el desarrollo profesional de los futuros docentes o en su caso, del profesorado que ya se encuentra en las aulas trabajando y formando parte del claustro en un centro educativo. Ahora se encaminará este trabajo a definir el desarrollo profesional que rodea al profesorado y se analizarán las connotaciones existentes y sus relaciones con el proceso de formación permanente de los docentes.

En la revisión de algunos trabajos, se observa que se sitúa a la formación como parte del desarrollo profesional, de tal manera que es un todo continuo y se da a manera de un proceso en busca de la mejora educativa (García, 1997; Lima, 2000). Esto será, oportunamente, tratado en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

El Desarrollo profesional

Introducción

Y ¿por qué considerar el desarrollo profesional en este trabajo de investigación? ¿En qué radica la importancia de este factor multidimensional? Pues bien, se parte de concebir dicho desarrollo como un proceso interno de cambio en el que los propios docentes se convierten en directores de su crecimiento profesional, de ahí su notable importancia para un estudio. Aquí se presenta un análisis exhaustivo de dicho constructo.

Podemos comenzar este análisis partiendo del informe ofrecido por el INCE y que se vincula a un diagnóstico del sistema educativo, un trabajo que incluyó el envío de un cuestionario a los docentes, además de poner en marcha unas mesas redondas para la realización del mismo.

En las respuestas dadas en las mencionadas mesas redondas así como en los informes realizados, se da una coincidencia con las respuestas obtenidas en los cuestionarios (Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria, INCE, 1997) y entre las conclusiones dadas en el apartado titulado “La cultura de colaboración y el Desarrollo profesional” se puede citar lo siguiente:

Los informes de los expertos (Escudero, Ferreres y otros, Marcelo, Vaniscotte, Vázquez, Villar, etc.) han evidenciado que el desarrollo profesional es una meta permanente del profesorado, siendo la reflexión personal y colaborativa en el marco de la institución y de contextos más amplios, una de las necesidades y realidades más pertinentes y fecundas para mejorar la identidad y la profesionalidad de los docentes de Educación secundaria. La búsqueda de soluciones fundamentadas a los problemas globales del profesorado se focaliza en el análisis de una nueva etapa y en la armonía y enriquecimiento mutuo de diversas culturas profesionales (p.59).

Conforme se revisa esta cita, podemos afirmar que se le da una importancia primordial a la formación y sobre todo, vinculada al desarrollo profesional y, qué significa esto? Significa, entonces, que la formación permanente debe propiciar dicho desarrollo de los docentes y, a la par, debe configurar una cultura de colaboración en los centros, para lograr así, una mejora de la práctica institucional y del trabajo en equipo (Ferreres y Molina, 1995; Marcelo y otros, 1995; Villar, 1990).

Siguiendo con ese proceso diagnóstico elaborado, se puede indicar que en las encuestas y en las propias mesas redondas efectuadas para el mencionado

tema, las respuestas del profesorado con respecto a estas cuestiones se pueden ver en la tabla 2.1 (INCE, 1997) al preguntarse sobre la cultura de colaboración dentro del desarrollo profesional persistente en los centros, entre otros temas. Algunas consideraciones se puede mencionar: en las escuelas queda manifestada una comunicación fluida, hay un acuerdo en lo relativo a que en los centros se definen claramente las tareas de cada docente, pero no hay tanto acuerdo con respecto a la práctica de un liderazgo basado en la participación ya que las opiniones se muestran divididas. Por todo ello, se considera necesario seguir trabajando en los centros y en los programas de formación para promover la mencionada cultura colaborativa en el profesorado.

Figura 2.1 ¿En qué medida se ponen en práctica las siguientes actuaciones en su centro?

Pregunta	Nada/algo	Bastante/mucho	Media	No contesta
1) Las decisiones importantes se toman en equipo.	24%	77%	2,99%	7%
2) Se practica un liderazgo basado en la participación.	50%	51%	2,45%	16%
3) Hay comunicación fluida entre el profesorado y los órganos de dirección y coordinación.	22%	78%	2,98%	6%
4) Se valoran las oportunidades novedosas que proponen los miembros de la comunidad.	36%	65%	2,71%	9%
5) Se plantean y estudian con claridad y rigor los problemas en el desarrollo de la profesión.	40%	60%	2,64%	8%
6) Se definen claramente las tareas y responsabilidades de cada docente y de los equipos.	26%	75%	2,90%	7%

Vemos en este caso que no existe, en realidad, una cultura de la colaboración en los centros y, esto resulta comprensible, ya que la reunión de docentes no ha logrado sustituir el aislamiento que prevalece en la carrera docente y que en realidad se ha ejercitado desde la formación inicial.

Es urgente desarrollar un cambio en la cultura que se impone en los centros, esto significa que el docente debe ser motivado para que lleve a cabo trabajos

de colaboración con sus colegas, con los grupos directivos y porque no, hasta con los padres de familia. Una de las posibilidades de intervención es en un proceso de formación que como ya se ha insinuado al final del capítulo anterior se trata de un proceso, en su caso, de desarrollo profesional que realiza el docente.

En el siguiente apartado se analizarán algunas posturas desarrolladas alrededor del concepto de desarrollo profesional.

2.1 Aproximaciones al “Desarrollo Profesional”.

En este momento del capítulo ya se hace necesario profundizar en el concepto *desarrollo profesional*, analizándolo desde distintos trabajos y por supuesto, desde los autores que se han tomado la tarea de hacer una reflexión y, posteriormente, lanzar una llamada de alerta para que la comunidad educativa esté al tanto de las consideraciones y limitaciones que se viven en la profesión docente con respecto a este proceso en cuestión.

Siguiendo con la literatura sobre este concepto, Landsheere (1987) afirma:

“Educación en-servicio de los profesores (o desarrollo del profesorado, educación continua, desarrollo profesional), se define como cualquier actividad de desarrollo profesional que un profesor lleva a cabo aisladamente o con otros profesores después de haber recibido su certificado inicial de profesor y después de comenzar su práctica profesional”(p.5)

Dicho autor alude el concepto de reciclaje para atender a una acción de entrenamiento intensivo sobre todo cuando el conocimiento del profesor ha quedado obsoleto o cuando se reconoce que existe una laguna crítica en la formación del profesorado (Landsheere, 1987:744).

Villar (1990) reconoce que dicho desarrollo del profesorado debe satisfacer, además, las necesidades de los docentes, logrando hallar una gratificación personal en su desempeño profesional y hace la referencia a Wilsey y Killion (1982) para tratar el concepto de perfeccionamiento y desarrollo docente. El modelo propuesto por estos autores se puede observar en la figura 2.1.

Con respecto a los procesos de aprendizaje de los docentes se puede hablar de determinados períodos en los cuales los adultos aprenden y se dice (Villar, 1990) que éstos logran aprendizajes cuando se ven reunidos ciertos elementos, entre los cuales se pueden citar:

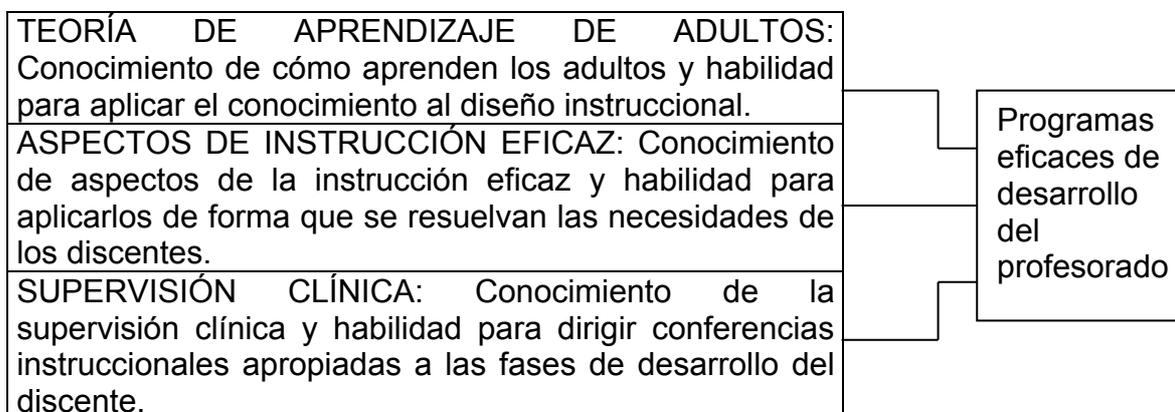
1. “Experiencia en la adopción de papeles, es decir, que aprenden papeles y tareas nuevas, que son cada vez más complejas.
2. Aspecto cualitativo de la adopción del papel, o sea, que se le reconoce al sujeto que está acomodando sus capacidades a las expectativas que se tiene de la nueva tarea.
3. Reflexión guiada, o ayuda que se proporciona al sujeto para que vea el significado que tiene la nueva experiencia vivida.

4. Continuidad, en oposición al cambio que se espera de cursos breves. Se solicita más tiempo para que ocurra el cambio.
5. Ayuda y desafío personales, para hacer desaparecer viejas rutinas y sustituirlas por otras nuevas.”(p. 27).

En cuanto a los aspectos que se vinculan con la instrucción eficaz, cabe señalar que todas aquellas destrezas generales de la enseñanza, así como las llamadas destrezas docentes de contenido específico pueden contribuir al proceso de Enseñanza- Aprendizaje. Además de que se logrará desarrollar el objetivo principal de un Aprendizaje eficaz: un rendimiento escolar con calidad.

Con respecto a la supervisión clínica se puede decir lo siguiente, la palabra “clínica” trata acerca del énfasis que Cogan(1973) quiso dar a las cuestiones didácticas, de observación y análisis de los hechos dentro de la clase y de la función didáctica de los profesores. La supervisión clínica la define como “la justificación lógica y la práctica docente diseñadas para mejorar la actuación del profesor dentro de la clase”(p.9). Esta supervisión toma como objeto de estudio la enseñanza real de clase y de ella obtiene los datos para el análisis.

Figura 2.1 Un marco de referencia para el perfeccionamiento en el desarrollo del profesorado(Wilsey y Killion,1982). Cuadro presentado en Villar (1990:343).



Finalmente, Villar (1990) hace referencia al desarrollo profesional ubicándolo dentro de un centro educativo, que es donde se busca la mejora, ya que este espacio es donde el docente ejerce su profesión. Existen elementos que pueden obstaculizar dicho desarrollo, entre ellos, se pueden mencionar el liderazgo ejercido por los directivos u otras autoridades educativas, así como el apoyo otorgado por los padres de familia en la colaboración solicitada en el reglamento escolar y en general, la opinión pública que en muchos momentos se coloca como un elemento de poder para avanzar en el largo proceso de desprestigio que se viene gestando desde hace poco más de una década.

Por otra parte, el desarrollo profesional se concibe como el proceso (o procesos) mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza

niveles más altos de competencia profesional y amplía su comprensión de sí mismo, de los papeles, de los contextos y de la carrera profesional (Millman y Darling-Hammond, 1997:166). Este factor elemental en sí se justifica, según estos autores, por tres razones mínimas:

- Muchos profesores parecen desearlo (aprovechan una diversidad de oportunidades para ello, entre ellas, talleres de desarrollo personal).
- En muchas zonas regionales se ha iniciado el fomento del desarrollo profesional continuo del profesorado (algunos casos llega a ser un hecho obligado para los profesores).
- La tercera razón es la propia naturaleza de las profesiones, es esencial tener un cuerpo de conocimientos basados en la investigación sistemática (Myers, 1973); debido a que las nuevas investigaciones hacen que los mencionados cuerpos de conocimientos cambien con el transcurso del tiempo, se espera que todo miembro de una profesión se mantenga al día en lo que respecta a los nuevos desarrollos.

Con esto dicho podemos resumir que la acción educativa debe ser perfilada, mejorada y siempre actualizada y, un medio puede ser la puesta en marcha de una gama de actividades que inviten al profesorado a realizar su propio desarrollo profesional, trátase de procesos formativos o de situaciones que impliquen un proceso de investigación-acción.

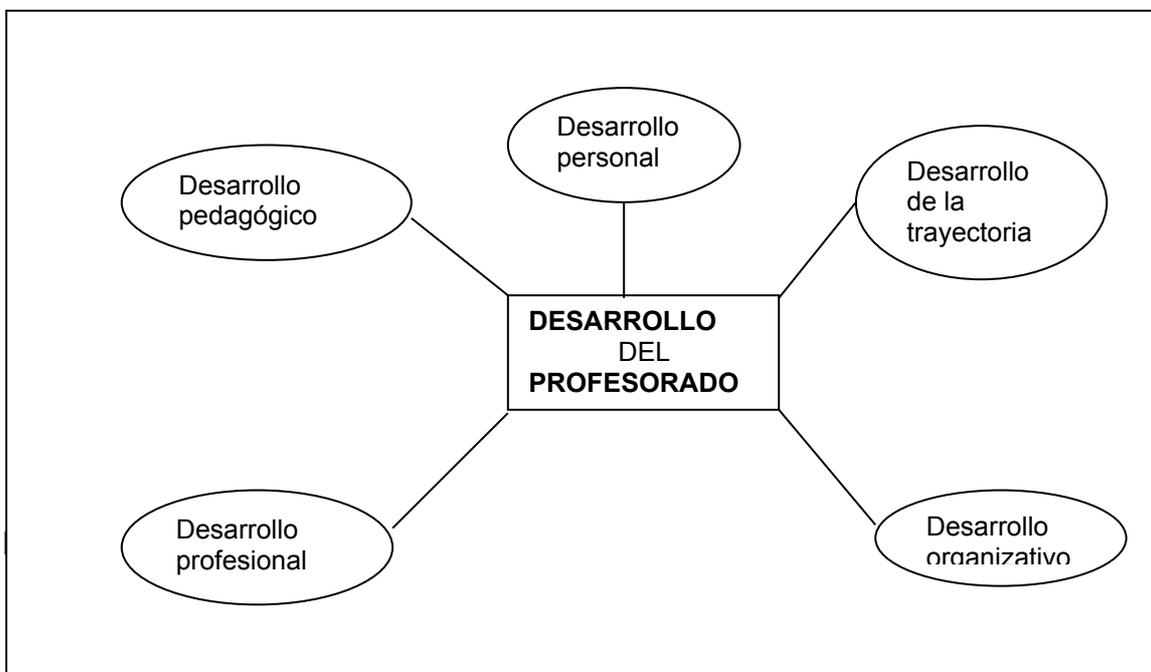
Hay autores que hacen una clasificación acerca de las áreas donde se da este proceso del desarrollo, así por ejemplo, para Riegle (1987) hay cinco áreas generales en las cuales puede tener lugar el crecimiento del profesorado (observar la figura 2.2):

- 1 El *desarrollo pedagógico* pone el acento en el desarrollo de las capacidades que incluye la tecnología didáctica, medios, cursos o seminarios y currículos;
- 2 El *desarrollo profesional* implica el crecimiento del profesor individual dentro del contexto de su papel profesional;
- 3 El *desarrollo organizativo* pone de relieve las necesidades, prioridades y organización de la institución;
- 4 El *desarrollo de la trayectoria profesional* se asocia a la preparación para un avance de la carrera profesional y, por último,
- 5 El *desarrollo personal*, aquí se resalta la importancia de la planificación, las capacidades interpersonales y el crecimiento del profesor en cuanto individuo.

De igual manera, según ntro del llamado «desarrollo profesional», Glatthorn(1995) el «desarrollo profesional» se asocia a una mejora de la competencia docente, fruto de la experiencia y del aprendizaje reflexivo sobre

ella y, en sus conclusiones se han distinguido los mismos términos propuestos por Riegle (1987).

Fig. 2.2 Áreas de desarrollo del profesorado (Riegle,1987).



2.2 Otras definiciones consideradas

También podemos ver la influencia de algunos términos transferidos de otros contextos (Bolívar, 1999). Desde el contexto anglosajón, este concepto se define como todas aquellas actividades o procesos dirigidos a mejorar las capacidades profesionales y personales de los profesores y profesoras, de modo que puedan dar lugar a una renovación de los centros escolares, al tiempo que se ven incrementados los niveles de satisfacción e identidad profesional del profesorado:

...cuando el llamado «desarrollo profesional» no tiene referentes en la carrera profesional en el sentido objetivo, lógicamente tiene que tenerlo en el sentido subjetivo-vivencial: crecimiento como persona, como profesional, aunque lo deseable es que se reflejara en ambos sentidos(p.90).

Así como Bolívar (1999) menciona la transferencia de este vocablo del lenguaje anglosajón, también García (1999) hace una clarificación con respecto a este constructo, para lo cual esta autora rescata algunos términos con significados afines; así reúne tres de dicho términos:

- Professional Development: desarrollo profesional.
- Staff Development: Desarrollo del personal de la escuela y
- Teacher Development: Desarrollo del maestro o maestra.

García prosigue con una contrastación de estos términos, hecha de dos en dos; primer caso: entre *staff development* y *professional development*, la diferencia es que la primera alude a un equipo de personas y que no sólo se refiere a docentes y, la segunda, se asocia al desarrollo en su vertiente profesional. En cuanto a la expresión *staff development* y *teacher development*, la diferencia radica en a quien va referida o sea, el destinatario, mientras que la primera alude a un desarrollo más individualizado, la segunda estaría más vinculada al desarrollo del centro como unidad de funcionamiento y cambio, incluyendo a todo el personal (Fullan, 1994).

También falta la comparación entre *teacher development* y *professional development*, éstas dos expresiones tienen una diferencia en su contenido, mientras que la primera se vincula a cómo aprenden los docentes, cómo se desarrollan, la segunda expresión se vincula con otras áreas del desarrollo del profesor ya sea, el nivel personal o social (Bell y Gilbert, 1994).

Y volviendo al concepto central de este capítulo, vemos que se puede seguir revisando literatura sobre el desarrollo profesional y llegar a distintas conclusiones, sin embargo, dentro del marco teórico que rodea a este concepto se ha escrito tanto, que queda la incertidumbre sobre que aspectos le conciernen; hay autores que lo relacionan con el perfeccionamiento del profesorado (Martínez, 1983); con el desarrollo profesional del profesor (Fullan, 1987); otros lo vinculan con la formación permanente del profesorado (Darder, 1988) o reciclaje de los docentes (Landsheere, 1987) tal y como si se tratara de una etapa de la carrera profesional de los docentes, la cual comienza desde el término de las prácticas profesionales o el inicio de la profesión (García, 1987).

Si seguimos revisando otros significados del concepto de *desarrollo profesional* sería oportuno señalar qué relación guarda esa expresión con los diferentes marcos conceptuales o planteamientos teóricos que se van generando a lo largo del siglo pasado, con relación a la enseñanza, al currículum, a la investigación y a la formación del profesorado.

Hasta aquí se han visto una gama de opiniones y lo más destacable de todo lo visto ahora es que dicho proceso encierra una necesidad en sí, ya que el profesorado debe tener la posibilidad de llevarlo a cabo y conseguir con ello, que se pueda contribuir al desarrollo del centro educativo donde se desempeñe como profesional de la enseñanza.

2.3 La formación permanente en el Desarrollo profesional.

Nos interesa ver la connotación de desarrollo profesional vinculado a procesos de formación permanente, García (1999) después de presentar en prensa un trabajo sobre una actividad de formación permanente para el desarrollo profesional presenta una delineación de una acepción del concepto:

este concepto no es unívoco, que admite numerosas acepciones y matices y entre los ejes que toca están:

- *El marco conceptual subyacente;*
- *La forma, la apariencia, qué es: ¿producto o proceso?;*
- *El contenido del desarrollo, qué cambia;*
- *Quién protagoniza el desarrollo;*
- *Quién lo demanda, a qué necesidades atiende, y*
- *La etapa o momento de la formación: inicial, permanente (p.181).*

Y retomando el último eje que es el nivel en qué nos interesa adentrarnos, veremos ahora sus características. Hay que partir de la siguiente definición de desarrollo profesional: *el proceso que protagonizan los enseñantes (en lo individual y colectivo) para, al tiempo que tratan de mejorar sus condiciones laborales, mejorar su actuación docente (en el contexto de aula y centro), orientada por un modelo de escuela, un modelo de desarrollo humano y un modelo de sociedad que prime los valores democráticos de justicia, respeto a la diversidad, igualdad, libertad y felicidad. Mejorar la actuación docente conlleva evolucionar a nivel de pensamiento, de afectos y de comportamientos, de la forma más integrada posible. Hay que avanzar en el ser, en el saber y en el saber hacer (García, 1999: 181-182).*

Esta última definición brinda mayores aclaraciones y características alrededor de este constructo, puede decirse que reúne todos los elementos que representan la vida profesional y, por supuesto, se ven trastocados los que corresponden al desarrollo personal de los profesionales de la enseñanza.

Siguiendo con los rasgos básicos de un enfoque de formación permanente, centrado en favorecer los procesos de desarrollo profesional en los docentes, García(1999) manifiesta que se debe partir de una escuela definida como un subsistema de la sociedad que pretende formar ciudadanos críticos, libres y, activos, entre otras cualidades, para lo cual se debe fomentar el conocimiento y el respeto a la diversidad, además de otras cuestiones.

Conseguir todo ello, sí es posible, pero para ello, se debe contar con un profesorado, alejado del “técnico”, que sea investigador y autónomo en su trabajo y, consciente de sus posibilidades. También es importante aclarar que estos rasgos requieren, entre otras acciones, el ejercicio de una formación permanente adecuada y, ello incluye, actividades que realmente le aporten ideas al profesorado y, contactos con otros docentes.

Pero estos elementos difícilmente se han dado en dichos procesos de formación permanente, es obvio que no se ha respondido a las reales necesidades que presenta el profesorado y, es urgente que se atienda esta área del desarrollo profesional. Es un capítulo pendiente en la aplicación de las políticas educativas.

También se aprecia como el desarrollo personal se puede generar en la profesión y, particularmente, dentro de sus distintas facetas o ciclos vitales, comúnmente llamados procesos de *ciclos de vida*. En las últimas décadas se han hecho análisis sobre el posible vínculo entre, los ciclos de vida profesionales y su correspondiente relación con el desarrollo personal y, en particular, con los ciclos de vida.

Las investigaciones sobre los ciclos vitales de los profesores asumen que existen diferentes etapas en la vida personal y profesional que influyen en el profesor como persona, sin que por ello se deba asumir que dichas fases siempre se cumplen en los docentes.

Hay estudios que resaltan la existencia de esos ciclos de vida en los docentes, y sobre todo, sus tremendos cambios de nivel en lo concerniente al estrés que se vive en la profesión docente. Sikes (1985), puntualmente, señala que:

...las investigaciones han mostrado que diferentes experiencias, actitudes, percepciones, expectativas, satisfacciones, frustraciones, preocupaciones, etc. parecen estar relacionadas con diferentes fases de la vida de los profesores y de su carrera(p.29).

Enseguida se hará un amplio análisis con respecto a esta otra dimensión considerada en esta investigación.

Ciclos profesionales

Avanzando en el estudio de esta investigación se ha posibilitado llegar a los niveles en que los procesos del desarrollo profesional son transversales con los “ciclos de vida de la enseñanza”, una dimensión muy importante que ha sido objeto de estudio durante las últimas décadas, se trata de una teoría que resalta fases diversas durante el desempeño profesional de un docente.

Las coincidencias que se pueden encontrar en la trayectoria profesional seguida por profesores que pertenecen a grupos profesionales bien caracterizados han llevado a los investigadores a proponer modelos de fases en el desarrollo profesional. Dichos estadios han permitido hablar de fases concebidas como cambios en la calidad y competencia profesional antes que en la cantidad o el contenido concreto de un comportamiento docente.

Este concepto tiene sus orígenes en los estudios realizados sobre las estaciones de vida, inicialmente, en hombres y, luego en mujeres; estos objetos de estudio corresponden a los trabajos titulados *The Seasons of a Man's life* y *The Seasons of a Woman's Life*, los cuales fueron llevados cabo por Daniel J. Levinson (1978, 1996) con la colaboración de Judy D. Levinson, en la segunda obra. Enseguida analizaremos la concepción del desarrollo adulto desde la perspectiva de este autor.

3.1 Los períodos de la vida.

La concepción del desarrollo de Levinson (1978, 1996) se construye a partir de los siguientes conceptos:

Curso de la vida y ciclo de vida, los cuales proporcionan el marco para comprender el desarrollo adulto.

Estructura de vida individual que, aunque se acerca a rasgos de personalidad y del mundo externo, tiene un carácter distintivo en su estudio.

Una concepción del *desarrollo adulto*, visto como evolución de la estructura de vida en la primera y media adultez.

El curso de vida se refiere, en modo descriptivo, al carácter concreto de una vida y a su evolución desde el inicio hasta el fin. El término “curso” apunta hacia una secuencia temporal progresiva, integrando estabilidad y cambio, en cambio, el término “ciclo de vida” indica más que el anterior concepto de curso, Levinson(1978) señala que hay un orden subyacente al curso de la vida humana y que, aunque cada vida individual es única, puede darse una secuencia básica común. De ahí que, entonces, el ciclo de vida se puede ver como una secuencia de *eras* o *fases*.

Los ciclos de la vida, tienen, en su individualidad, su propio carácter psicobiológico y, hacen su contribución al conjunto. Cada era o fase presenta

períodos de transición, los cuales duran, aproximadamente, cinco años y, juntos conforman la macroestructura del ciclo de vida. Avanzando en este término de estructura de la vida, se trata de “patrones subyacentes o diseño de una vida personal en un tiempo dado” En lo que se refiere a sus componentes primarios Levinson(1996) señala:

Los componentes primarios de una estructura de vida son las relaciones de la persona con otros muchos en el mundo exterior (...) Estas relaciones son la materia de la que está hecha nuestra vida. Son el vehículo en que viajamos o enterramos varios aspectos de nosotros mismos, y por el que, para bien o para mal, participamos en todas las dimensiones del mundo (pp22 y 23).

Estudiar el curso de la vida de una persona requiere, entonces, determinar el carácter de cada relación, y el lugar y significado que ocupan en el mundo y vida de la persona. Levinson (1996) propone un modelo de desarrollo adulto que incluye períodos de relativa estabilidad (períodos en los cuales se construye una estructura), interpuestos con períodos de transición (tiempos en que se dan los cambios de estructura). Puede llegar a darse que una creación de estructura se lleve hasta unos 10 años, pero alcanzada dicha creación, la vida no se paraliza.

En la tabla 3.1 se pueden observar los períodos de desarrollo adulto propuesto por Levinson(1978, 1996). En la preadultez (0 a 22 años) se dan los procesos formativos en los sujetos, hasta conformarse la independencia en los propios individuos. En la transición a la primera adultez (17-22 años), se da un período de desarrollo donde el preadulto va cerrando una etapa y pasando a la etapa de la primera adultez, aquí se presenta la madurez de la preadultez y la infancia de una nueva etapa.

Siguiendo con esos períodos, aparece la primera adultez (17-45 años), se dice que es el período de mayor energía, pero también presenta, a su vez, contradicciones y estrés. Aquí aparecen tres momentos de construcción de una estructura de vida:

1. Entrada en la estructura de vida de la primera adultez, es un tiempo para construir y mantener una inicial manera de ser adulto.
2. La transición de los treinta, que engloba una oportunidad de retomar y modificar la entrada en la estructura y crear las bases para la siguiente estructura de vida.

Tabla 3.1 Períodos del desarrollo adulto(Levinson, 1996)

ADULTEZ TARDÍA	Transición a la adultez tardía (hasta los 65 años)		ADULTEZ TARDÍA.	
ADULTEZ MEDIA	Entrada en la adultez media (hasta los 50 años)	TRANSICIÓN DE LOS 50.		Culminación de la adultez media (hasta los 60 años)
PRIMERA ADULTEZ	Entrada en el mundo adulto (hasta 28 años)	Transición de los 30.	Culminación de la primera adultez (33- 40)	TRANSICIÓN DE LA MITAD DE LA VIDA
PREADULTEZ	Niñez y adolescencia (0-17 años)		PRIMERA TRANSICIÓN ADULTA (hasta los 22 años)	

3. Entrada en la estructura de vida de la primera adultez, es un tiempo para construir y mantener una inicial manera de ser adulto.
4. La transición de los treinta, que engloba una oportunidad de retomar y modificar la entrada en la estructura y crear las bases para la siguiente estructura de vida.
5. Culminación de la estructura de vida de la primera adultez, que representa el vehículo para completar esta era o etapa y, lograr así, la realización de las aspiraciones juveniles.

Posteriormente, aparece la transición a mitad de la vida (40 a 45 años), cuya caracterización es que se recapitula lo que ha sido el primer período adulto, además de que se modifican aspectos insatisfactorios de la estructura de la vida, produciéndose, también, ajustes psicológicos, a la vez que se cuestionan diversos aspectos de la vida.

La adultez media (40 a 65 años) permite la adquisición del reconocimiento dentro del mundo adulto, también se caracteriza dicho período por los momentos siguientes:

1. Entrada en la estructura de vida de la adultez media, en esta fase aparece una nueva estructura en relación con el trabajo, matrimonio, situación y, hay variaciones en la satisfacción y cumplimiento de los deseos.
2. La transición de los cincuenta, en donde se ofrece una oportunidad para modificar, y quizá mejorar, la entrada en la estructura de vida.

3. La culminación de la estructura de vida de la adultez media, que es el marco en que concluye esta estación, y que es significativamente importante por la posibilidad del cumplimiento de deseos, a la vez que, es un momento para rejuvenecerse o enriquecerse la vida.

En la transición a la adultez tardía (60 a 65 años), se manifiesta como un período donde se dan por concluidos los esfuerzos de la adultez media. Posteriormente llegamos a la adultez tardía (desde los 60 hasta el final), es el último período de la vida humana, hasta hace muy poco se veía como un período conformado de amargura y tristezas, sin embargo, estas condiciones han cambiado, ya que se ha adelantado la finalización del empleo y la vida, así, se prolonga dando lugar a un período de nueva adultez que, en ocasiones, va de los 50 hasta los 85 años.

3.2 Las estaciones de la vida.

Dentro de la literatura de la investigación docente, el ciclo vital es conceptualizado como la interacción de la madurez fisiológica personal, con la experiencia acumulada por la práctica de la enseñanza y la influencia social de la institución donde se desarrolla la carrera profesional (Sikes, 1985; Huberman, 1989; Samper, 1992).

El trabajo que ha sintetizado Sikes(1985) sobre la forma en que los profesores perciben, experimentan y se adaptan a la vejez, utilizando la biografía como método de investigación empírica, nos ofrece una perspectiva de comprensión del desarrollo profesional de los docentes.

Este trabajo se caracteriza por agrupar en estaciones, basado en la teoría de Levinson, las fases de vida de los docentes. Sikes (1985) desarrolló un estudio para analizar estas diferentes etapas llamadas ciclos vitales en docentes ingleses, que tenían la especialidad en Educación media de enseñanza en artes y ciencias; las fases finalmente quedaron agrupadas por generaciones cuya duración cronológica es subjetiva y arbitraria, de manera que la clasificación de dichos estadios quedó de la siguiente forma:

- Fase 1: grupo de edad 21/28 años.
- Fase 2: grupo de edad 28/33 años.
- Fase 3: grupo de edad 30/40 años.
- Fase 4: grupo de edad 40/50/55 años.
- Fase 5: grupo de edad de más de 55 años.

La primera de estas fases está comprendida entre los 21 y 28 años. Y es una fase de exploración de las posibilidades de la vida adulta, y de iniciación de una estructura estable de vida. Entre sus rasgos más sobresalientes están los problemas de disciplina debido a una ausencia de autoridad.

Este autor sitúa una segunda fase, la cual está comprendida entre los 28 y 33 años que es denominada por Levinson como etapa de Transición, es la fase de la estabilidad en el puesto de trabajo para unos y la búsqueda de un nuevo

empleo para otros, en este nivel se tiene más interés en la enseñanza que en el dominio de los contenidos.

Para la tercera fase (30 a 40 años), los docentes se encuentran en un período de una gran capacidad física, e intelectual, lo que significa energía, implicación, ambición y confianza en sí mismos. Se da un período de asentamiento, se intenta ser más competente en su trabajo y para las mujeres es difícil ya que deben alternar la maternidad y la atención a los hijos, con lo cual se da un período de tensión.

También se dan tres factores que pueden afectar positiva o negativamente al trabajo de los profesores; entre los más positivos está el ser padre o madre, en la medida en que proporciona un sentimiento de dedicación personal, y mayor comprensión hacia los alumnos. Otro factor personal de orden importante puede ser el contraer matrimonio, que para muchos profesores proporciona estabilidad y confianza (Pajak y Blase, 1989). Estos autores afirman que para algunos docentes estar casados y tener hijos representa una valoración negativa, especialmente para las maestras:

...los profesores dijeron que se sentían frustrados, cansados y culpables como resultado de intentar ser a la vez padre y profesor. Cuando la situación se volvía especialmente conflictiva el papel que predominaba era el de padre, y las necesidades de sus hijos tenían prioridad sobre la de sus alumnos. El hecho de que ningún profesor varón informara que su paternidad había tenido un impacto negativo en su enseñanza probablemente es un indicador de la responsabilidad, desproporcionadamente grande de atención, a los que se asigna a la mujer en nuestra cultura(p.294).

La cuarta fase queda comprendida entre los 40 y 50/55 años. En esta etapa, los docentes ya se adaptan a la madurez, adoptando nuevos papeles en la escuela o en el sistema educativo, pueden descansar muchas responsabilidades del centro educativo en estas personas. Aunque algunos no reaccionan igual, se pueden convertir en amargados, críticos y cínicos.

Por último, está la fase de la de preparación para la jubilación. En esta estación, los docentes relajan la disciplina, así como también suavizan sus demandas hacia los alumnos.

En este estudio revisado se dan algunas ideas vinculadas a los procesos de estrés causados por tensiones en la enseñanza, luego se verá que se trata de una repetición de resultados en otros trabajos que enseguida se analizan en este capítulo.

Huberman(1989) desarrolló un estudio que incluye el diseño de un modelo en el ciclo profesional del profesor. Su investigación ha seguido la perspectiva de los ciclos vitales y, en su análisis se identifican una serie de fases o estadios que se presentan en la carrera profesional del profesorado.

Dichas fases, se pueden ir dando de la siguiente manera: Fase de supervivencia y descubrimiento, fase de estabilización, fase de experimentación y actividad, fase de reflexión y duda, fase de serenidad y, por

último, una fase de menor compromiso (Ver tabla 3.3). Veamos cada fase por separado y con una correspondiente pauta de actitud y/o comportamiento.

Tabla 3.3 Fases según Huberman (1989)

FASES	CARACTERÍSTICAS
SUPERVIVENCIA Y DESCUBRIMIENTO (al iniciarse en la enseñanza, hasta el tercer año)	No se contrasta en la práctica cuáles son las estrategias más adecuadas para conseguir que su grupo de alumnos alcance los objetivos planteados; se presentan problemas de disciplina y de atención a la diversidad de los alumnos, generando así, una mayor inseguridad. A la par, se produce un interés por descubrir y aprender.
ESTABILIZACIÓN (Entre los 4 y 7 años de servicio docente)	Se presenta un mayor dominio del proceso de enseñanza, se amplían las relaciones con los colegas y es una etapa de tranquilidad y de aspiraciones profesionales.
EXPERIMENTACIÓN Y ACTIVIDAD (hasta los 18 años de antigüedad en el servicio docente)	Con la experiencia y seguridad que se va desarrollando, el docente se propone nuevas iniciativas, a intervenir en colaboración con los colegas para posibilitar cambios más globales en la educación.
DE REFLEXIÓN Y DUDA	Esta alternativa más negativa que la anterior se puede tener en este mismo período de vida profesional, se asocia con la la trayectoria vivida y las opciones elegidas.
SERENIDAD (entre los 19 y 30 años)	Aparece ahora una fase relajada después de una pérdida de energía física; aquí los docentes se sienten con mayor dominio sobre su práctica docente.
CONSERVADURISMO	Otra alternativa está en esta misma fase, es más negativa esta salida. Ahora se voltea la vista atrás y se piensa sobre el alumnado que se tenía, la situación era más favorable y las condiciones de trabajo más positivas.
DE MENOR COMPROMISO (entre los 31 y 40 años de labor docente)	Esta etapa puede vivirse con mayor tranquilidad o con mayor amargura.

3.3 La vida de los docentes.

Realizando un análisis sobre la investigación desarrollada por Huberman, cuyo título es *The lives of teachers* y, que fue publicada en el año 1989 en Suiza, observamos, como el propio autor señala, que se trató de un proyecto muy ambicioso ya que, entre sus condiciones se pueden mencionar, entre otras, cinco años de trabajo y 160 entrevistas elaboradas (cuyo realización duró entre 5 y 6 horas cada una), entre algunas de las arduas acciones.

En su estudio declara que la exploración en los ciclos de vida humana, tomada como objeto de estudio científico, tiene una historia relativamente reciente. No obstante, indica que ha tomado diferentes direcciones en algunas disciplinas académicas; por ejemplo, ofrece una clara tendencia hacia la literatura psicodinámica, con los trabajos de Freud y Jung, continuando, después, con las publicaciones de Henry Murry y Gordon Allport, y culminando en la normativa conceptualizada de Erickson(1950), las “Siete edades del hombre” y un trabajo de Robert White(1952), “Los estudios de vida”. A la vez, se toman los más recientes y populares estudios, tales como el de Vaillant, Gould y Levinson, quienes han seguido esa tradición.

Además, paralelamente, el campo de su proyecto, más sociológico que naturista, ha implicado a otros científicos como son los representantes de la “Escuela de Chicago” (Park, Mead, Cooley, Thomas, Blumer). En particular, los investigadores en esta disposición se han inclinado a la recuperación de las historias orales como una metodología de estudio, una metodología que a menudo se aplicó a estudios sociológicos de ciclos de vida humana, a la vez que un desarrollo del Interaccionismo Simbólico, el cual fue aceptado por los investigadores para interpretar los datos biográficos en una tradición conceptual. Buena parte del trabajo de Huberman, en este sentido, se ha dedicado al análisis de la socialización de los adultos y qué es lo que determina los ciclos de la carrera de un adulto.

La investigación de Becker(1970), basada en docentes de Chicago, fue el primer intento de aplicar una perspectiva sociopsicológica para el estudio de la enseñanza desde la percepción de sus miembros. No obstante, otra fuente de la tradición sobre ciclos de vida implicó los estudios publicados en la Serie Life-span Development Psychology, desde 1970 en adelante. Estos estudios han integrado, progresivamente, conceptualizaciones y datos empíricos de algunas disciplinas, tales como Biología, Historia, Sociología, Psicología, y especialmente, de las subdisciplinas de la Psicología (Baltes et al, 1990).

También podemos observar los casos internacionales: En USA(Newman, Burden, Cooper, Adams); en Gran Bretaña (MacDonald y Walker, Ball y Goodson, Sikes, et al.); en Holanda (Prick); en Australia (Ingvarson y Greenway); en Francia (Hamon y Rotan) y en Canadá (Butt y Reymond). No obstante, muchos de esos estudios fueron basados en la iniciación o inducción de la carrera. En su trabajo, se sigue una comprensión de cara, más plenamente, hacia la totalidad de la trayectoria de la carrera, al igual que las consecuencias de la misma. (Huberman, 1989).

Conceptualmente, se partió de los ciclos de vida en otros campos (Huberman, 1971, 1974), no obstante, la búsqueda hacia enfoques de la enseñanza se ha dado en los últimos tiempos (Huberman y Shapira, 1979) y, esto, implicó un marco teórico mixto entre el área psicológica y psico-sociológica aplicado a cuestiones acerca de la carrera de los docentes.

Para su estudio, se partió de unas preguntas que resultaban interesantes, entre ellas podemos citar:

1. ¿Hay fases en la enseñanza? A lo largo del progreso de los docentes ¿hay fases o eventos de crisis característicos de su generación? Alternativamente, ¿hay diferentes patrones de la carrera en concordancia con los estilos o las tendencias sociales en el momento histórico en particular?
2. ¿Cómo es la percepción en cada momento de la carrera con respecto a su aula o clase? ¿Se van haciendo cambios de estilo de instrucción, o de interacción con sus alumnos?
3. ¿Se perciben los docentes tan competentes al inicio que conforme pasan los años de experiencia?
4. ¿Está un docente más o menos satisfecho en su carrera durante ciertos momentos de los ciclos de la carrera? ¿Cuál constituye para los docentes el mejor año de enseñanza? Si tuvieran la posibilidad de reelegir la carrera, ¿la volverían a elegir? ¿pondrían esta profesión como primer elección?
5. Hay un fundamento empírico detrás, esto conforma unas sugerencias acerca de un desencanto o desilusión con la profesión, si esto se da, ¿Cómo son afectados los docentes?, ¿Cuándo se manifiesta esta crisis? y ¿Cómo la confrontan?
6. ¿Cuándo llega un docente, como ha sido insinuado, a parecerse a la organización en la cual es trabajador? ¿Se perciben los propios docentes que al estar iniciándose en la profesión son más cautelosos, más conservadores o más fatalistas?
7. ¿Qué eventos en la vida privada de los docentes se revierten en el aula? ¿Cuáles son los efectos?
8. ¿Qué distinciones, en el curso de su carrera, hacen los docentes que viven el proceso con amargura con respecto de quienes siguen el mismo camino permaneciendo en él con serenidad? (Huberman, 1993:2-3)

Ahora bien, se hizo necesario entrar a mirar las tendencias generales en los ciclos profesionales de los docentes. En un nivel conceptual, hay varias vías de ir construyendo los ciclos de vida profesional de los docentes. Para el presente estudio, se eligió la construcción de la vida de los docentes como una carrera.

La referencia de Super (1957), por ejemplo, quien delineó una serie de secuencias o maxiciclos que caracterizaban las carreras de varios individuos en la misma profesión tan bien como otros comprometidos con diferentes profesiones, "hay gente que se estabiliza tempranamente, algunos más tarde y otros nunca; algunos se estabilizan solamente al estar desestabilizados" (p.407). Con lo cual, esos ciclos no son siempre experimentados en el mismo orden, no necesariamente todos los miembros de una profesión tienen que pasar por cada una de esas secuencias.

Basado en el tjo de Super (1957), Erikson (1968) y Levinson (1974) se realizó un modelo de fases del adulto sobre la carrera de adultos hecho por Hall (1976). Los 20 y 30 años fueron un período de exploración, de empleos de prueba y hasta conseguir el establecimiento (Super, 1957), a lo largo de los 30 y cerca a los 40, la persona baja sus lazos mantenidos con los alumnos y entra a media carrera(Levinson, 1974), este puede ser un período de desarrollo, de declinación, dependiendo de los factores organizacionales y personales.

Newman(1978) reportó una investigación con una intervención en docentes de 19-31 años de experiencia docente. Los primeros 10 años fueron generalmente considerados como muy satisfactorios. Este fue el período en el cual hubo un desarrollo maduro profesionalmente hablando. Más tarde, la experiencia varió. Algunos sienten “quedarse atascados” y cambian de escuela o el tipo de escuela, porque ellos necesitaron vivir un nuevo desafío; también hablaron de un cambio en su dirección con respecto al contacto con sus alumnos, hacia lograr unas relaciones más próximas.

Al analizar un fragmento de su estudio podemos encontrar algunos de sus hallazgos(Huberman, 1989):

Me van a permitir, por ejemplo, llamar secuencias de “exploración y estabilización” a quienes están iniciando la carrera, Exploración que consiste en ir tomando elecciones provisionales, y de ahí que sea positiva ya que se pueden mover a una fase de estabilización o compromiso, durante las cuales uno puede ir teniendo el control o mando de varios aspectos del trabajo, sistemáticamente, hablando. Esto puede incluir una especialidad. Para otros la estabilización puede llevar de lado ir sumando responsabilidades, con atención incrementada en el prestigio y recompensas financieras (p.3).

Con respecto a la entrada a la carrera, Huberman, hace un análisis desde la perspectiva de otros estudios y la iniciación en la vida del aula está hasta cierto punto, uniforme en los principiantes. En estos estudios han escogido identificar esta fase como de *supervivencia o descubrimiento*.

Con respecto al concepto “sobrevivencia”, éste se asocia con ver la realidad como un shock, con una complejidad inicial y una incertidumbre del ambiente de la clase, de continuas pruebas de ensayo y error, la discrepancia entre ideal educativo y vida en la clase, la fragmentación del trabajo, la dificultad de combinar la instrucción y el control de la clase, la vacilación entre intimidación y hostilidad hacia cada uno de los alumnos, los inadecuados materiales de la enseñanza y, una desobediencia o enfrentamiento, por parte de los estudiantes.

En otro sentido, los elementos de descubrimiento explican el entusiasmo en los docentes principiantes; en algunos estudios empíricos se indica que estos dos aspectos, *supervivencia y descubrimiento*, están experimentados paralelamente y, con lo cual, los docentes se podrán sostener.

Así también, la exploración es un conglomerado y, esto se expresa como una problemática. En el caso específico de la enseñanza, dicha fase de exploración pueda ser limitada por los parámetros de la escuela. Se puede llegar a una fase de “Estabilización” en la cual se da un “compromiso definitivo” y/o “responsabilidad”. En algunos estudios (como ejemplo, Levinson, 1979), el compromiso profesional se manifiesta como un evento clave, un momento de transición entre dos distintos períodos de vida.

¿Qué significa la estabilización en la enseñanza? En términos generales, esto es un tipo de afirmación como una elección individual, única y subjetiva; se tiene la decisión de comprometerse uno mismo con la profesión. En ese momento, uno es un docente que está comprometido con los otros. Mientras ese compromiso no pueda sostenerse verdaderamente para el resto de nuestra vida, esto, usualmente, lleva una fuerza poderosa a lo largo de 8 ó 10 años. Como ha sido indicado, en diversos acontecimientos biográficos (Sikes, 1985), tales decisiones no son siempre, fácilmente, tomadas. Efectivamente, una elección significa una eliminación de otras posibilidades.

En el caso de la enseñanza, el período de estabilización tiene otros significados. En esta etapa, un docente comienza a sentir independencia, mientras que también hay júbilo en el grupo de colegas. Entre las conclusiones encontradas, Huberman (1993) manifiesta:

“De esa manera vimos, en el caso suizo, que la independencia y autonomía jugaba un papel dentro de la estabilización, al punto que un número de docentes hablaban de liberación o emancipación” (p. 6).

En cuanto a la fase de experimentación y diversificación, los docentes tienden a realizar experimentos personales para ir diversificando sus materiales de instrucción así como sus métodos de evaluación, sus modos de agrupar a los estudiantes. Antes del período de estabilización, los sentimientos de incertidumbre, de inconstancias y de una cierta privación general de sucesos, tiende a reducir su total atención a un control diversificado de la clase y una forma pedagógica rígida.

Luego aparece una fase de “revaloración”, entre los síntomas que le siguen a esta etapa están, entre otros, desde una rutina a una crisis existencial sobre el futuro de los cursos desde el enfoque programado. Parece ser que lo viven diferente los hombres y mujeres, como señala Prick (1986) en su trabajo, el período de la crisis profunda, en el hombre llega a los 36, y se alarga como hasta los 55 años. En la mujer, tiende a darse a lo largo del período, (alrededor de los 39 años) y se va acortando hacia el final del mismo (hasta los 45 años) y se manifiesta menos conectado a sucesos de la profesión, a lo mucho a aspectos desagradables de las condiciones laborales y aspectos no deseados de la definición del trabajo.

En la siguiente fase, llamada “serenidad y distancia relativa”, vemos como una característica común que aparece después de la permanencia en una fase de incertidumbre o crisis, aparece entre los docentes de 45 a 55 años de edad. Una de las mejores descripciones de esa estación esta mostrada por Peterson (1964). Siguiendo con este último autor, los docentes entre 50 y 60 años están

lentos de quejas; entre las cuales se pueden enumerar las siguientes: acerca de que los alumnos fueran cambiando (menos disciplinados, menos motivados, menos educados); las actitudes negativas hacia la profesión de la opinión pública; las políticas educativas que resultan ser confusas, y acerca de sus colegas más jóvenes (menos serios y menos comprometidos). Estos descubrimientos fueron corroborados por Prick (1986).

En el caso del estudio de Peterson (1964), hay una secuencia explícita: uno pasa de una fase de serenidad a una de conservadurismo. En el caso de un estudio holandés (Prick, 1986), esta progresión es menos lineal. Otros estudios empíricos no hacen alusión a esta problemática.

Posteriormente, aparece la fase de retirada, liberación, ruptura. En este tiempo se habla de un proceso positivo, alguno se va soltando progresivamente, desde el compromiso de la profesión y se va tomando más tiempo para dedicarlo a uno mismo, para actividades ajenas al trabajo, y a menudo, el docente se vuelve más selectivo, más reflexivo en lo que se compromete.

Tabla 3.4 Fases de la carrera docente (Huberman, 1993)

Años de la carrera	Fases/Temas
1 – 3	Entrada en la carrera: Sobrevivir y descubrimiento.
4 – 8	Estabilización. Consolidación De un repertorio pedagógico.
7 – 18	Diversificación, “activismo” Replanteamiento
19 –30	Serenidad, Distanciamiento afectivo Conservadurismo
31 – 40	Ruptura (serena o amarga)

El esquema de la tabla 3.4 es un modelo especulativo, pero reagrupa las tendencias que se han estudiado hasta ahora, que se van ramificando después de la fase de estabilización y que terminan luego, en una fase única que es la ruptura. Dependiendo del recorrido contemplado en el cuadro anterior, ésta fase de ruptura puede ser vivida serena o amargamente. El recorrido más armonioso sería el siguiente:

Diversificación Serenidad Ruptura serena.

Los recorridos más “problemáticos” serían:

- ❖ Replanteamiento Ruptura amarga, y
- ❖ Replanteamiento Conservadurismo Ruptura amarga.

Hay otro aspecto importante que se debe destacar y es el relativo a la motivación para realizarse en la enseñanza. Hay una multitud de estudios empíricos que describen las motivaciones de los docentes para iniciarse en la carrera, estos estudios al mismo tiempo, contradictorios, muestran que las razones para seleccionar esta carrera son múltiples, e incluyen variables materiales -seguridad laboral, salario, largas vacaciones- en suma y, por otro lado, a motivos más profesionales (amor a la especialidad, contacto con gente joven, el deseo de servir a otros). En algunos estudios, estos son los motivos que dominan, en otros, la moral es otro factor.

Huberman dedica un capítulo dirigido a los motivos iniciales y las demás motivaciones que persisten a lo largo de la carrera. De esa manera, trata de determinar como los motivos iniciales evolucionan sobre el tiempo. Para seguir con este tópico, se les formuló una pregunta intencional general para nuestros respondientes. “Hemos preguntado que ellos mismos hablen de cómo llegaron a la enseñanza en secundaria, indicar en que momento decidieron enseñar y el estado de sus razones e indecisiones para la elección”.

Siguiendo con esa línea de preguntas, se les preguntó: “muy honestamente, si tu tuvieras una vida profesional fuera de esto, si pudieras, otra vez, elegir, volverías a escoger a la enseñanza?” de esa manera, se obtuvo una lista que da cuenta de las respuestas y, entre los motivos expuestos, se pueden citar:

- Yo escogí la enseñanza porque me gustan los niños, me gusta estar en una clase y enseñar,
- Yo elegí esto, por razones económicas, primero, y porque me da estatus. Al cabo del tiempo, uno puede estar orgulloso de la profesión, yo podría haber hecho ingeniería y económicas, pero mi nivel económico me lo impidieron.
- No tuve recursos financieros para hacerme de otra carrera, tengo conocimientos que los alumnos pueden tener y además es una tradición familiar...

Otro aspecto importante analizado por Huberman es el de las trayectorias profesionales “Nosotros iniciamos el trabajo examinando los patrones de cómo nuestros informantes llegaron a la enseñanza en secundaria. Arrancamos con los grados académicos, dividimos los patrones en 3 grados (p.111):

- Los que venían directamente de estudios universitarios en Ginebra o Lausanne para enseñar en la especialidad o en otra disciplina.

- En el pasaje, después de estudios complementarios, de la enseñanza en un nivel elemental a otro, el de nivel de secundaria.
- Preparación ajena de la ciudad/país, siguiendo con su entrada a la enseñanza en secundarias suizas”.

Entre los resultados hallados aparece lo siguiente: Un completo burnout está en relación con los deseos de elegir la misma carrera de nuevo. La relación existe, pero no es significativa ($p=0.07$); el descontento con la carrera está preanunciado por tempranas dificultades, al igual que una eventual satisfacción puede ser anticipada tempranamente.

Y con relación a la Prevención (cautela, prudencia, advertencia) y años de experiencia se puede decir lo siguiente: los docentes también se vuelven más precavidos con la edad. Prick (1986) mostró que el hombre se desarrolla, especialmente, en esta vía, así por ejemplo, se muestran más unánimes que las mujeres en la creencia de que los cambios raramente producen mejora.

Para medir la prevención en los docentes, se formuló la siguiente pregunta: Si es a menudo que dices que con los años y la experiencia uno se hace más prudencia, más cauteloso. Cuándo, a través de los tiempos uno no hace cambios, sin embargo, se hace un poco escéptico de las reformas y uno mismo, se cuestiona menos a menudo que antes, ¿Esto se presenta en ti?

En capítulos posteriores se retomará este asunto de las preocupaciones de los docentes y su posible alternativa de afrontamiento.

3.4 Los vínculos dados en el desarrollo profesional docente.

Complementando estas teorías, tenemos otro modelo desarrollado por Leithwood (1992), quien plantea 3 componentes básicos que se relacionan con el desarrollo profesional de los profesores y que son: Desarrollo psicológico, Ciclos vitales y Desarrollo de la competencia profesional. Este último componente es un proceso en el que se produce una evolución, al igual que ocurre en las diferentes fases del desarrollo personal.

Leithwood identifica seis fases; la primera etapa supondría el Desarrollo de destrezas de supervivencia, en la que el profesor llega a dominar destrezas de gestión de clase, a utilizar diferentes modelos de enseñanza, sin efectuar una reflexión en ello. En relación con el desarrollo personal, esta fase se correspondería con la fase de autoprotección, y concretismo cognitivo.

La segunda fase sería la de Competencia en las destrezas básicas de enseñanza, e implica que el profesor posea destrezas de gestión de clase bien desarrolladas; destrezas en el uso de distintos modelos de enseñanza y de evaluación formativa de los alumnos. Un siguiente nivel se denomina Desarrollo de flexibilidad instruccional, y es aquél en el que el profesor tiene automatizadas las destrezas de gestión de clase; es consciente de la necesidad de conocer y manejar otros modelos de enseñanza, de manera que la elección se realizará considerando los intereses de los alumnos.

En una cuarta fase, los docentes adquieren una Competencia profesional de forma amplia y reflexiva, tomando la gestión de clase integrada en un programa, y no tratada como independiente, además se presenta un dominio experto en la aplicación de un amplio repertorio de modelos de enseñanza. La evaluación de los alumnos se realiza de manera formativa y sumativa, utilizando diversas técnicas.

Hasta aquí se presenta una adquisición de competencia profesional en relación con la enseñanza, enseguida se observa que el componente didáctico deja lugar al de asesoramiento. Se identifica una etapa de Contribución al desarrollo didáctico de los compañeros, en la cual el docente puede desarrollar actividades de asesoramiento, y la última etapa de este componente se titula Participación en decisiones educativas de alto nivel en el sistema educativo. Al llegar a esta etapa existe una preocupación por la mejora de la escuela, se cuenta con habilidades para ejercer liderazgo tanto formal como informal con grupos de adultos tanto dentro como fuera de la escuela y, con un amplio marco conceptual para comprender las relaciones entre las decisiones a diferentes niveles en el mismo sistema educativo, y están bien informados sobre política a diferentes niveles (ver cuadro 3.5).

Todos estos niveles se entrelazan, es decir, se dan a la par, así el estadio 1 de Desarrollo psicológico se vincula con el correspondiente del Desarrollo del saber hacer profesional, y así, también, éste con el estadio 1 del Desarrollo del ciclo y así, sucesivamente.

Tabla 3.5 Modelo diseñado por Leithwood (1992)

DESARROLLO PSICOLÓGICO (DEL YO, MORAL Y CONCEPTUAL)	DESARROLLO DEL SABER HACER PROFESIONAL	DESARROLLO DEL CICLO/CARRERA.
1) Autoprotector, pre-moral, dependencia unilateral.	1) Desarrollo de destrezas de supervivencia.	1) Inicio de la carrera.
2) Conformista, negativo-moral, independencia.	2) Llega a ser competente en las destrezas básicas de enseñanza.	2) Estabilización: desarrollo compromiso de madurez.
3) Consciente, moral, dependencia condicional.	3) Expansión de la propia flexibilidad instruccional.	3) Nuevos desafíos y preocupaciones.
4)Autónomo/ Interdependiente, guiado por principios integrado.	4) Adquisición de "saber hacer" profesional.	4) Búsqueda de una plataforma profesional.
	5) Contribución al desarrollo didáctico de otros compañeros.	5) Preparación para la jubilación.
	6) Participación en decisiones educativas de	

	amplio rango a todos los niveles.	
--	-----------------------------------	--

3.5 Una Perspectiva desde las teorías contempladas.

Fernández Cruz y su equipo de colaboradores(1995), realizaron un trabajo basándose en la presentación de un modelo exploratorio de los ciclos de vida de los profesores a partir de Sikes y Levinson (Sikes, 1985; Levinson 1978,1996).

En este estudio se admite que a lo largo de la carrera y, como parte normal de su vida ocupacional, se producen cambios significativos en el conocimiento y el comportamiento profesional de los docentes; estos cambios son fruto de la interacción de factores fisiológicos, psicológicos, afectivos y sociales provocados por la acumulación de experiencia docente y el paso del tiempo.

En la investigación que se realizó con docentes de Educación infantil, se han considerado cinco fases de desarrollo profesional, dichas fases incluyen, desde el inicio de la carrera hasta la jubilación, y están delimitadas por grupos de edad cronológica que se construyen en torno a tres períodos de transición en la vida de los adultos:

- La crisis de los treinta años.
- La transición de la mitad de la vida a los cuarenta años y
- El acercamiento al final de la carrera profesional a partir de los cincuenta y cinco años de edad.

Estas cinco fases quedaron definidas de la manera siguiente:

1. Un primer ciclo de edad, comprendido entre los 21 y los 28 años, que marca el inicio de la carrera de los profesores y que se caracteriza por suponer el ingreso en el mundo adulto;
2. Un segundo ciclo, entre los 28 y 33 años de edad, que se caracteriza por la transición de hacia «los treinta» con el consiguiente sentimiento de urgencia en lo personal que supone para los docentes;
3. Un tercer ciclo, entre los 30 y 40 años de edad, que se define por la energía, el compromiso y el grado de implicación profesional que puede desarrollarse a esta edad;
4. Un cuarto ciclo, que agrupa a los profesores de entre 40 y 50 ó 55 años de edad, que se caracteriza por el estancamiento profesional;
5. Un último ciclo, entre los 50 ó 55 años y la jubilación, que supone un marcado declive fisiológico que tiene su correspondencia en el ejercicio de la profesión.

Cabe destacar que en el primer ciclo, el Ingreso en el mundo adulto, tiene como principales tareas, por un lado, explorar las posibilidades de la vida adulta evitando fuertes compromisos y maximizando las posibles alternativas, y por otro lado, el crear una estructura de vida de adulto (estabilidad, responsabilidad, etc.); en esta etapa las preocupaciones giran en torno a los aspectos más externos del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, la disciplina, la gestión y el control de la clase, y el dominio de la materia a impartir son los aspectos de mayor preocupación.

También, Huberman(1989) manifiesta que hay una necesidad de supervivencia en este ambiente que provoca que se viva de forma angustiante la discrepancia entre los éxitos anticipados y la realidad de lo sucedido en clase. En este primer ciclo, el profesor, a menudo, se siente ineficaz e insuficientemente preparado.

Siguiendo con el trabajo de Fernández *et al* (1994), se afirma que el segundo ciclo se caracteriza por no presentarse como una fase suficientemente amplia como para lograr la construcción de un perfil preciso, sin embargo se agrupan dos fases de desarrollo profesional, en este ciclo, de acuerdo a Katz (1972):

- **Estadio de renovación**: Se presenta durante el tercer o cuarto año de servicio docente, cuando el profesor puede sentirse, a la vez, cansado y deseoso de conocer innovaciones educativas y el perfeccionamiento puede darse a través de seminarios o participaciones en el desarrollo de proyectos de innovación;
- **Estadio de madurez**: Aparece entre el tercer, cuarto y quinto año de desempeño profesional, en el que los profesores llegan a hacerse profesionales y se plantean cuestiones muy profundas y abstractas, de ahí que se vuelcan hacia modalidades de formación donde el profesor adquiere más protagonismo. Aquí, la mejora es la preocupación primordial. El profesor pasa gran parte de su tiempo y energía en detectar las necesidades de aprendizaje de los alumnos, de forma individual y como grupo.

En un tercer ciclo llamado de *Estabilización y compromiso*, los profesores han formado ya sus propias familias; en esta edad tienen una mayor capacidad y posibilidad para implicarse en los procesos del Centro educativo, además de que adquieren compromisos con la institución educativa, desempeñan responsabilidades e invierten su energía en la mejor de la escuela. Entre sus preocupaciones principales podemos citar, entre otras, la incertidumbre provocada por aquellos aspectos de su práctica aún no suficientemente resueltos pese a la experiencia acumulada.

Se habla de una máxima profesionalidad en esta etapa, por lo cual, la cantidad de tiempo y energía que dedican a perseguir el éxito puede ir en detrimento de otros aspectos de su vida. De ahí que las elevadas aspiraciones puedan acabar en situaciones de estrés o burnout (Manassero y otros, 1995). Para Levinson, en este período, aparecen dos tareas:

- Establecer un nicho en la sociedad, para anclar su vida más firmemente, desarrollar competencias en la habilidad que eligió y llegar a ser un miembro valorado del mundo que se valora.
- Configurar de manera casi definitiva la identidad profesional.

Posteriormente, entramos en el cuarto ciclo, se trata de la etapa donde se alcanza la *madurez profesional o profesionalidad completa*. Aquí las preocupaciones giran en torno a la oportunidad y pertinencia de los cambios propuestos en la Reforma educativa y la desconfianza en que, al final del proceso, lleguen a calar en la práctica.

También se aprecia una relajación del interés por la consecución de objetivos instructivos frente a un interés cada vez más creciente por la dimensión personal de los alumnos y el establecimiento de relaciones con apoyo y ayuda que se ven fortalecidos en la acción tutorial desempeñada. Al igual que se incrementan las relaciones con los padres de los alumnos y la colaboración con la familia en las tareas educativas.

En una quinta fase, la de *Estancamiento y jubilación*, se palpan pasos hacia un declive en su entusiasmo, energía y moral. Ahora muestran una actitud más descomprometida con su trabajo docente, con el centro educativo. Además, los profesores desarrollan actitudes de autodefensa frente a los intentos de cambio. Se presentan situaciones de choque y rechazo, euforia, profunda ansiedad y depresión hasta la aceptación gradual (Coleman, 1992).

Conclusiones

En general, las investigaciones sobre los ciclos vitales del profesorado, asumen, por tanto, que existen diferentes etapas en la vida personal y profesional (Huberman y Schapira, 1986) que influyen en el profesor como persona:

“El desarrollo de una carrera es así un proceso, no una serie de acontecimientos. Para algunos investigadores, este proceso puede parecer lineal, pero para otros hay balanceos, regresiones, callejones sin salida, declives, discontinuidades. El hecho de encontrar secuencias-tipo no debería ocultar que hay personas que no dejan nunca de explorar, o que jamás llegan a estabilizarse, o que se desestabilizan por razones psicológicas (toma de conciencia, cambio de intereses, cambio de valores) o externas (accidentes, cambios políticos, crisis económicas)”(p. 142).

Como se puede apreciar, las teorías revisadas en este capítulo son matizadas, por supuesto, si consideramos los distintos contextos, entre otras razones. Sin embargo, es posible mirar todos los modelos surgidos en estas investigaciones y que se pueden aplicar al presente trabajo. Los elementos que se distinguen entre ellas y, a su vez, los que guardan grandes coincidencias, pueden ser vistos y proyectados en este trabajo.

También se ha podido observar como cada autor ha hecho distintas interpretaciones dependiendo de su objetivo de estudio y, considerando

además, los distintos métodos utilizados para desarrollar cada uno de los estudios.

Estos trabajos tratados en este apartado han contemplado todos los acontecimientos en el curso de la vida y, en particular, la vida de los docentes. Es indiscutible el impacto que tiene la propia vida personal de cada profesor, sus relaciones interpersonales fuera del trabajo, sus rasgos personales, intereses, creencias y experiencias al momento de enjuiciar los ciclos de vida o solicitarles tiempo de dedicación en el desarrollo de su carrera y su rol profesional.

De hecho, Domingo y Bolívar(1998) plantean que las dimensiones que intervienen en los cursos y estructuras de la vida son diversas y, entre ellas, podemos citar, los acontecimientos de la vida profesional del profesor, los que corresponden a su vida privada, al igual que, los ligados a la vida del centro educativo y los eventos externos a éste.

Siguiendo con estas ideas, se puede ver la proyección que tiene dicha estructura de vida, tal como señala Levinson, de manera que, sus componentes nos conducen a una participación en todas las dimensiones del mundo.

Así, también, vemos que una de las estructuras más importantes, para nuestro estudio, es la que abarca el período de la primera adultez, donde se dan los procesos de mayor energía y que por ello, están cargados de estrés, pero a la vez, hay asentamiento personal con una mayor implicación y confianza de sí mismos(Levinson, Sikes, Huberman). Esto es comprobado en este trabajo desarrollado con una muestra de sujetos que oscilan entre los 40 y 45 años.

A su vez, esta etapa se caracteriza por una serenidad que cabe en esos tiempos y se caracteriza por una fase relajada ya que los docentes dejan atrás los procesos de descontrol de la clase y en particular, de la disciplina y planeación curricular, dando lugar a un cierto dominio sobre la práctica docente, tal como lo señala Huberman.

Todos estos acontecimientos y procesos, tal como se presentan, hacen posible el pleno desarrollo profesional docente. Este elemento ya fue considerado en el capítulo anterior y, hasta aquí, se puede afirmar que, en realidad, dicho desarrollo se ve marcado por las estructuras de vida y, principalmente, por las formas en que dichas estructuras se construyen y evolucionan.

También es importante destacar que es en la fase 3 de Sikes donde los intereses se centran más en cuestiones de gestión y organización, aunque como luego se revisará algunos docentes que cubren puestos de gestión están, entre otras necesidades, deseando seguir en su puesto de trabajo como docente de un grupo clase.

Siguiendo con otro orden de ideas, el trabajo de Fernández *et al*(1995) resulta más rico en cuanto a las relaciones que va haciendo conforme se presenta cada franja de edad y, la aparición del estrés que se vive con sus distintas

matizaciones. Todos estos elementos vinculados resultan importantes para esta investigación, ya que puntualiza sobre los efectos del trabajo en la enseñanza y ha considerado las diferentes condiciones laborales y personales y, que conllevan a distintos niveles de estrés.

Además, es de suma importancia encontrar las relaciones que guardan hasta este momento los ciclos profesionales con los distintos niveles de desarrollo profesional que presentan los docentes de nuestra muestra. Un tema que sigue abierto desde los estudios de Levinson, Super, Sikes, etc.

Se habla del período de la media vida y de acuerdo con la literatura del desarrollo adulto, esto puede suponer que la transición a media vida puede llevarse a cabo por medio de los sentimientos docentes en función de ciertos aspectos centrales de su tarea profesional, es decir:

- La vía en que los docentes se relacionan y se distribuyen con los jóvenes.
- Las responsabilidades sentidas por los docentes para el futuro de sus alumnos y sus siguientes necesidades que se implican en la normativa y política educativa.
- Las preocupaciones de algunos docentes, relativas a su futuro profesional.

Estos tres puntos se discuten enseguida. Uno de los rasgos característicos de la crisis de media carrera es simplemente que la gente no se considera a lo largo de dicha carrera como alguien joven. Un segundo factor está relacionado con lo que Erikson llama “desarrollo hacia otras generaciones”, lo cual significa “establecer y guiar a la siguiente generación”. Este estadio (fase) de establecimiento puede estar relacionado con lo que Levinson ha caracterizado como “el sentirse bien uno mismo”.

En el siguiente capítulo se atenderá ese otro importante elemento que es también una dimensión que se presenta en la vida profesional de los docentes, nos referimos al estrés y en algunos casos, un síndrome llamado “burnout”, proceso que se llega a vivir en la práctica educativa. Y como ya se ha mencionado, esta dimensión resulta ser un efecto, entre otros, de la abrumadora tarea que debe desarrollar el profesorado y de su insatisfacción en el trabajo.

Capítulo 4

EL ESTRÉS DOCENTE

Como ya se ha mencionado en este trabajo, el proceso de desarrollo profesional se ve afectado por distintos niveles de estrés. Cabe recordar lo señalado en el trabajo de Fernández Cruz, que cada etapa de ciclo vital del docente puede dar por resultado preocupaciones diversas, desde la etapa inicial con una búsqueda del control y gestión de la clase, hasta llegar a una última fase donde las situaciones de rechazo, euforia, profunda ansiedad y depresión se suelen presentar entre los docentes.

Hay estudios que resaltan la existencia de los ciclos de vida en los docentes, y sobre todo, sus tremendos cambios de nivel en lo concerniente al estrés que se vive en la profesión docente. Sikes (1985), puntualmente, señala que:

...las investigaciones han mostrado que diferentes experiencias, actitudes, percepciones, expectativas, satisfacciones, frustraciones, preocupaciones, etc. parecen estar relacionadas con diferentes fases de la vida de los profesores y de su carrera(p.29).

De ahí la necesidad de que el estrés fuera contemplado en este estudio e, iniciaremos su análisis considerando todas sus dimensiones ya que éste se ha convertido en un área de interés en todas las ramas del saber y entraremos a la revisión del concepto enseguida.

4.1 Definición de estrés

Selye (1956) es el máximo representante del enfoque teórico acerca del concepto: “el estrés es la respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda, sea ésta causada por, o resulte en, condiciones agradables o desagradables”(p. 74).

En esta definición dada aparecen algunos aspectos que merecen analizarse aisladamente. En primer lugar, para Selye el estrés es *una respuesta no específica* y, esto significa que la respuesta del estrés es siempre igual, variando únicamente su intensidad en función del estímulo provocador. Este síndrome general de adaptación tiene tres fases fundamentales:

1. Fase de alarma: se caracteriza por una intensa reacción fisiológica,
2. Fase de resistencia: aquí el sujeto logra adaptarse al agente patógeno y, de esa manera, desaparecen los síntomas.
3. Fase de agotamiento: La energía que se requiere para afrontar los estresores se agota, de tal manera que disminuye la capacidad de resistencia del organismo hasta sobrevenir, en grados extremos, la muerte.

Cabe señalar que, como lo indica Seyle, la tercer etapa no es irreversible y completa en la mayoría de los casos, esto indica que en el trayecto de nuestras vidas es más frecuente atravesar las dos primeras fases del estrés.

En segundo lugar, un aspecto llamativo de la definición es que cualquier demanda puede ser un estresor, entre éstos, podemos citar, desde un estímulo físico (frío, dolor, ruidos intensos, etc.) hasta uno psicológico (una evaluación, una discusión, la pérdida de un ser querido).

También en la misma definición se señala que el estrés se asocia con condiciones agradables tanto como desagradables; de tal manera que el hecho de que un estrés negativo sea más dañino que un estrés positivo sugiere que lo más importante es el “cómo te lo tomes” o el “cómo lo afrontas” para poder continuar tu vida cotidiana.

Seyle compara las fases del Síndrome general de adaptación con las etapas de la vida: la infancia, en la cual se da una respuesta exagerada a cualquier estímulo y se produce, además una baja resistencia; la edad adulta, en la cual, el sujeto está adaptado a la mayoría de los agentes patógenos y, la vejez, etapa donde se disminuye la capacidad de resistencia, y también es la fase donde el organismo agota su energía.

Otra manera de enfocar este modelo basado en los estímulos se encuentra en estudios que buscan identificar cuales son las características de los ambientes humanos que con mayor probabilidad generan tensión entre los sujetos expuestos a los mismos. Factores como el conflicto, la falta de claridad y cohesión pueden afectar al bienestar y salud de las personas que conviven en dichos ambientes, de tal manera que ya se hacen estudios buscando cómo impacta el clima social en las personas que se desenvuelven en unos determinados entornos de trabajo, Moos y su equipo muestran que los ambientes humanos tanto como las personas, tienen una serie de rasgos o dimensiones que definen su propia “personalidad” (Kiritz y Moos, 1974; Moos, 1987).

Existe otro modelo basado en la interacción entre individuo y ambiente y, para ello, podemos situarnos en el estudio de Kyriacou (1989), quien asocia el estrés docente a un estado emocional desagradable. En este sentido, el estrés docente se define como la experiencia por la que un docente tiene desagradables emociones, así también como una ansiedad, tensión, ira o depresión, procesos dados como resultado de aspectos de su trabajo como docente.

De hecho, estas causas de estrés fueron el modelo observado en un estudio realizado en Australia con 204 docentes de educación secundaria y, entre sus resultados más relevantes, podemos citar que el contexto de la enseñanza, la carga de trabajo y la satisfacción en el mismo afectan directamente al estrés; a diferencia de que otro descubrimiento, la importancia de la carga de trabajo y su satisfacción afectan indirectamente al contexto y los resultados del estrés.

4.2 El estudio de Lazarus y Folkman

Ahora tomamos una de las aportaciones que ha cobrado mayor fuerza en las últimas décadas, se trata del trabajo llevado a cabo por Lazarus y Folkman(1986), estos investigadores comienzan analizando el concepto desde el entorno de la Biología. Ya otros autores importantes lo habían relacionado con conceptos como ansiedad, conflictos, frustración, trastornos emocionales, traumas, alienación y la anomía (Cofer y Appley, 1964); añadiendo:

“es como si cuando la palabra estrés se puso en boga, cada investigador que estaba trabajando con un concepto que consideraba estrechamente relacionado, sustituyera la palabra estrés...y continuara en su misma línea de investigación”(p. 449)

Estos autores introducen su estudio partiendo de Seyle(1936). Posteriormente, citan a Wolff(1953) quien escribe sobre el estrés considerándolo como una reacción del organismo aunque nunca trató de definirlo en forma sistemática, tal como lo hiciera Seyle. Afirma Wolff: *“he utilizado la palabra estrés en biología, para indicar aquel estado que se produce en un ser viviente, como resultado de la interacción del organismo con estímulos o circunstancias nocivas; es un estado dinámico del organismo, no un estímulo, ataque, carga, símbolo, peso, ni aspecto alguno del entorno interno, externo, social ni de cualquier otra clase”(p. 27).*

Ambos autores – Seyle y Wolff- señalan Lazarus y Folkman(1986) tienen, en su aporte, gran importancia y, señalan sus razones. Por un lado, el término asociado a la física, le refiere a un cuerpo inactivo o pasivo que es deformado por fuerzas ambientales, mientras que en la biología dicho concepto indica un proceso activo de «resistencia»; concepto tomado de Bernard(1815-1877).

En otro cuestionamiento, el estrés como proceso biológico de defensa guarda analogía con otro proceso psicológico llamado «afrentamiento» en el cual el sujeto se esfuerza por hacer frente al estrés psicológico. Otra razón de importancia se deriva de la concepción de estado dinámico, se relaciona con aspectos tales como los recursos para afrontarlo, su costo, que incluye, como siguen señalando Lazarus y Folkman, un aumento de la competencia y el gozo por el triunfo frente a la adversidad.

Afirman que de esa manera de concebir al estrés se corren menos riesgos de realizar definiciones inconclusas o inadecuadas, las cuales suelen basarse, solamente, en lo que ocurre dentro del organismo (p. 27.).

También se analiza la posición desde la sociología y la psicología donde se dan distintos enfoques al concepto, mientras que los sociólogos como Marx, Weber o Durkheim, asociaron este concepto con «alienación», los más contemporáneos han tendido a referir el vocablo *strain* en lugar de *estrés*, y lo asociaron a formas de distorsión o desorganización, tal como Wolff lo relacionó con un estado de perturbación en el cuerpo.

En Psicología, el estrés fue entendido como una estructura organizadora para integrarla en la psicopatología, y fue asociada con el concepto «ansiedad» que empleó desde principios de siglo, Sigmund Freud y otros teóricos de la época.

En tiempos más actuales han habido algunos hechos que estimulan el interés hacia el estrés y su afrontamiento, éstos son: la preocupación por las diferencias individuales, el resurgimiento del interés en materia psicosomática; el desarrollo de una terapia conductual dirigida al tratamiento y prevención de la enfermedad y de estilos de vida con elevado riesgo para la salud; el crecimiento de una perspectiva experimental del curso de la vida y una preocupación cada vez mayor por el papel del entorno en los problemas del hombre.

Y ya concentrándonos en materia del concepto de estrés, resaltan críticas muy severas a la indefinición del término, y para ejemplificar, Ader(1980) como representante de la American Psychosomatic Society declaró:

Para nuestros propósitos ...hay pocos valores heurísticos en el concepto de «estrés». La palabra ha acabado por utilizarse (implícitamente por lo menos) como una explicación dada a estados psicofisiológicos alterados. Dado que hechos experimentales distintos tienen efectos conductuales y fisiológicos distintos, que dependen de la estimulación a la que el individuo sea expuesto y de la respuesta que el experimentador quiera medir, la etiqueta inclusiva «estrés» contribuye poco al análisis de los mecanismos que puedan subyacer o determinar la respuesta del organismo (p.312).

Lazarus (1966) sugirió que el estrés fuera tratado como un concepto organizador entendiendo a éste dentro de un amplio campo de fenómenos de gran importancia en la adaptación humana y animal. De esa manera no se considera al estrés como una variable sino como una rúbrica de diferentes variables y procesos. Hace falta hacer unas definiciones clásicas: la definición de estímulos, de respuestas y la definición de relaciones.

En primer lugar citaremos la primera de ellas, la definición de estímulos y respuestas, donde la más común forma adoptada ha sido la que se trata de un estímulo, y éstos son los acontecimientos con los que el hombre se enfrenta. Además, se incluyen ciertas condiciones que surgen del interior humano, entre algunos ejemplos, el hambre, la actividad o la apetencia sexual.

También se señalan en este nivel los acontecimientos que pueden ser considerados como estresores, se hablan de tres clases de acontecimientos: cambios mayores (cataclismos), cambios mayores que afectan sólo a una persona o a unas pocas y, en tercer lugar, los ajetreos o apuros cotidianos (Seyle, 1936; Lazarus y Cohen; 1977).

Continuando con la teoría desarrollada por Lazarus y Folkman(1986), quienes en su tiempo revolucionaron el campo de las corrientes psicológicas, dieron razones de peso para que se incluyera la evaluación en la teoría sobre estrés psicológico y afrontamiento.

Entre las razones fundamentales para que, necesariamente, fuera admitida una evaluación, podemos citar, las diferencias individuales y de grupo y el hecho de distinguir entre situaciones favorables y peligrosas. Todo lo dicho nos lleva a considerar lo que Lazarus y Folkman(1986) proponen:

El concepto de evaluación cognitiva resulta fácil de entender si ésta es considerada como aquel proceso que determina las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo...que hace referencia a las repercusiones y consecuencias, y que tiene lugar de forma continua durante todo estado de vigilia(p. 56).

También es fundamental distinguir desde la postura de dichos autores, los conceptos de evaluación primaria y secundaria, que conforman las formas básicas de la evaluación cognitiva. Primeramente hay que distinguir la evaluación primaria y sus tres clases que son: Irrelevante, benigna –positiva y estresante.

La evaluación irrelevante se refiere a aquellos acontecimientos que suceden alrededor de un sujeto y que no conllevan implicación para el mismo; las evaluaciones benigna-positivas se presentan si las consecuencias del encuentro se valoran como positivas, esto significa que se obtiene un progreso o un bienestar, posibilitándose, en la mayoría de los casos, una serie de emociones placenteras.

La evaluación estresante se asocia a situaciones que significan *daño / pérdida, amenaza y desafío*. Las definiciones de éstas evaluaciones son: daño o pérdida se presenta cuando un individuo ha recibido ya algún perjuicio; la *amenaza* se refiere a aquellos daños que todavía no han sucedido pero que se prevén; el *desafío* se diferencia de esta última en que dicho proceso de desafío sí se tiene una valoración de las fuerzas necesarias para vencer durante la confrontación e incluye, generar emociones como el regocijo y excitación.

En cuanto a la evaluación secundaria, primeramente se presentarán algunos rasgos comunes a ella y que están en la obra de Lazarus y Folkman(1986):

La actividad evaluativa secundaria 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...No se trata de un mero ejercicio intelectual encaminado al reconocimiento de aquellos recursos que pueden aplicarse en una situación determinada, sino que además es un complejo proceso evaluativo de aquellas opciones afrontativas por el que se obtiene la seguridad de que una opción determinada cumplirá con lo que se espera, así como la seguridad de que uno puede aplicar una estrategia particular o un grupo de ellas de forma efectiva (p. 59-60).

Una tercer evaluación cognitiva es la reevaluación que se refiere al cambio efectuado en una evaluación previa a partir de una nueva información recibida del propio sujeto y/o del entorno; en algunas ocasiones dichas reevaluaciones son el resultado de esfuerzos cognitivos de afrontamiento y son llamados reevaluaciones defensivas y, en la mayoría de los casos son difíciles de diferenciar de las que se basan en informaciones recibidas.

Hay otro concepto que aportan los estudios de dichos autores y es la “vulnerabilidad”, es un elemento que se halla muy ligado a la evaluación cognitiva. Además, se le asocia con los recursos del afrontamiento, esto es, una persona es vulnerable sino cuenta con recursos de afrontamiento necesarios.

Ahora se analizarán, ampliamente, los sucesos que en la profesión docente, particularmente, generan estrés y burnout y en qué casos se dan repercusiones. Así, también nos ocuparemos de ampliar las consecuencias a distintos niveles, entre otros, en el estado de la salud.

4.3 El estrés de los docentes

En los últimos años se ha producido un gran interés por el estrés laboral y sobre todo, su impacto en la salud y el bienestar personal. Como ya se ha señalado en anteriores capítulos es de todos sabido la preocupación que vive el profesorado dentro de su carrera docente y más en nuestros días con tantos cambios sociales, políticos y económicos y, que conllevan a una incidencia de estrés entre docentes.

Ya se han hecho estudios que confirman estos acontecimientos y, cabe señalar que éstos se han realizado en todas las latitudes, Kyriacou (1987) lo comprobó en países como Gran Bretaña, EEUU, Israel, Canadá y Nueva Zelanda. Otras investigaciones de este tipo se han llevado a cabo en otras comunidades, son muchas las relaciones que se hacen del estrés, entre dichas asociaciones se encuentran dimensiones como la satisfacción docente (Spark, 1979; Peterson, 1976; Newman, 1978; Hall, 1976; Prick, 1989; Connley y Levinson, 1993); su incidencia con el burnout (Capel, 1987; Byrne, 1991; Pedrabissi, Rolland y Santinello, 1991, Fernández y otros, 1992); con el trabajo administrativo (Borg y Riding, 1991; Mercer, 1997) y salud y trabajo (Kinnunen y Salo, 1994).

Podemos analizar algunos de dichos trabajos. Capel (1987) investigó las relaciones entre el estrés y el burnout con variables psicológicas, organizacionales y demográficas de los docentes de escuelas secundarias. Su estudio indicó que seis de las 8 variables seleccionadas fueron, significativamente relacionadas con el estrés, el burnout, frecuencias e intensidad del burnout, agotamiento emocional, despersonalización y algunas subescalas en la realización personal.

En el contexto holandés (Prick, 1989), un estudio fue mostrando que la satisfacción en el trabajo entre docentes de secundaria está primariamente determinado por el volumen (contenido) del mismo trabajo y que aproximadamente entre los 45 y 55 años de edad está creciendo el descontento dentro de las actividades relacionadas con la enseñanza para el personal de tiempo completo.

Actualmente, en ese país, los problemas se han agudizado para cubrir las plazas de profesores, así lo señala un artículo de la prensa española:

Cerca del 70% de los centros holandeses de enseñanza secundaria y una quinta parte de las escuelas de primaria han comenzado este curso sin poder cubrir todas las plazas del profesorado. El problema tiene pocos visos de solución a corto plazo, ya que, según los cálculos del Ministerio de Educación, la escasez de profesores continuará al menos otros dos cursos. En cuatro años, el sistema educativo puede tener un déficit de 35.000 docentes. La escasez de profesores ha llevado a algunas escuelas e institutos a tomar medidas excepcionales: algunos centros han decidido dar clases sólo cuatro días de clase a la semana. Cuando la situación se hace insostenible, los directores envían a los alumnos a casa. Las dificultades para encontrar personal no son exclusivas de la educación, pero es este sector, junto al de sanidad, el que lo está sufriendo con más dureza. El envejecimiento de la población, los sueldos relativamente bajos y las pocas posibilidades de hacer carrera en un momento en el que la buena marcha de la economía permite a las empresas privadas ofrecer condiciones muy atractivas han convertido a la docencia en una salida poco interesante. A esto se une el exceso de trabajo entre los profesores que quedan, lo que aumenta las bajas por estrés (El País, 11-12-00).

Otro estudio, hecho a 545 docentes de Malta, reportó que una tercera parte de los respondientes realizaban su trabajo con un fuerte estado de estrés o total estrés. Entre los componentes de factores citados fueron: **mala conducta de los alumnos, pobres condiciones laborales, unas pobres relaciones con los colegas y presiones en el tiempo** (Borg y Riding, 1991).

Las comparaciones internacionales muestran diferencias intensas, aproximadamente, entre los niveles de satisfacción en el trabajo de distintos países. También, los docentes holandeses de todas edades, tienen menos satisfacción con su trabajo que en anteriores generaciones de docentes y por otra parte, los docentes más viejos sienten más estrés que los que fueron docentes y que ya no lo son y que corresponden a su misma edad.

En España también se ha seguido esa línea de investigación y, podemos iniciar situándonos en el año 1985, cuando Seva Díaz llegó a afirmar que los docentes más afectados son los de bachillerato (su muestra fue de profesorado de EGB, bachillerato y universidad) y el de menos daño es el docente de EGB. Este autor cita a Chichon y Koft(1978) para indicar que los docentes con más riesgo de burnout son los que oscilan entre 34 y 44 años.

Esteve (1989; 1990) hace una importante aportación: al investigar en las bajas de los docentes, entre los cursos 82/83 y 88/89, encontró que se triplicó el número de docentes de EGB y EEMM que pidieron la baja. Las bajas comienzan al inicio de cada trimestre y esto fue confirmado por García Calleja (1990) quien ubica tres picos por ser tres trimestres del ciclo escolar y, además, descubre que los docentes de mayor edad son los más afectados.

Gómez y Sierra (1990) llegan a ubicar un perfil del docente afectado en su trabajo, entre sus componentes se pueden citar: la edad media es de 40 años; existe una mayor incidencia entre los docentes de 35/40 años; en las mujeres es mayor (68,43%) mientras que en el hombre se presenta en menor grado (31,57%); otro rasgo presente es que los docentes más responsables tienen mayor conflicto y sufren más desánimo si ven que su esfuerzo es estéril.

Siguiendo con el tema que nos preocupa, ahora se ampliará la visión de una parte de la población que se ha estudiado detenidamente por su implicación en la enseñanza y el grado de estrés que presentan, se trata de los directores de centros educativos.

4.3.1 El estrés de los directores

Un caso muy puntual dentro de la profesión docente es el puesto de director(a), un rol que dista de ser muy privilegiado y, en muchos casos, suele asociarse a un estrés alto y que puede provocar daños en la salud, entre otros efectos que se verán más adelante.

Es de suma importancia analizar la situación del profesorado frente a este cargo ya que se trata de un rol bastante comprometido. En muchos casos se les pide la solución a todos los conflictos y, por supuesto llegan a tener que hacer las veces de colega, un rol de “arregla problemas” y colaborador, entre otras acciones. Es de mayor carga de trabajo por las responsabilidades que se generan en dicho puesto.

También se ha investigado dicho proceso en administradores de escuelas rurales y dichos trabajos han evidenciado que las experiencias de estrés se han intensificado en esta década de los 90 y también reportaron que la transformación del mando puede reducir este proceso, sobre todo cuando las funciones del trabajo están siendo continuamente modificadas (Lam y Cornier, 1998).

En cuanto a la satisfacción en el trabajo, Bernal (1995) considera “la propia percepción que los directores tienen de su trabajo como profesionales de la enseñanza en un centro en el que disponen de un estatus y de un rol diferente a los demás profesores”(p. 3-4).

Estudios han mostrado importantes resultados y podemos ir señalando algunos de estos importantes hallazgos. En Canadá, Sarros (1988) encontró distintos factores que inciden en el burnout de los directores: el trabajo estresante, la sobrecarga en el trabajo, el deterioro en el status e insatisfacción personal en las relaciones interpersonales.

También Holdaway y Johnson (1990) encontraron como factores de satisfacción en el trabajo de los directores, la relación o afinidad con los profesores, además del estado de ánimo del claustro. Carr(1994) insiste en el factor de las relaciones personales como fuente de insatisfacción y stress en los directores. Otro rasgo importante es el factor tamaño del centro, en algunas investigaciones se ha descubierto que los centros de gran tamaño generan un mayor estrés y falta de satisfacción en el trabajo.

Es importante destacar que, entre los rasgos que hacen difícil ese trabajo, se tiene el caso de que como equipo directivo se suelen tener dificultades para que el profesorado se implique en la dinámica del trabajo. Y cabe destacar que el papel del director es determinante para conseguir una mejora en la calidad

de las relaciones interpersonales ya sea entre colegas y profesores y director(a).

En la situación de Malta, Borg y Riding(1993) mostraron que la satisfacción en el trabajo se realizó comparando los directores con más de 5 años de experiencia con el resto de la muestra. No obstante, se puede argumentar que este estudio tiene una falta de sofisticación con atención a la satisfacción en que esta medida consistió en 5 puntos de una escala que iban de acuerdo a la pregunta: “En total, ¿Qué te satisface de tu trabajo como director?”.

Johson y Holdaway (1991) miraron la edad tanto como el tiempo en el puesto de trabajo y, se asume una elevada y adecuada correlación entre su medida y el tiempo en el puesto de trabajo. Ellos fundamentaron que la satisfacción puntúa que sobre los 40 hay 5.10, que entre 40 y 50 hay 5.08 y más allá de los 50 puntúa 5.31.

En su trabajo de los directores de escuelas norteamericanas, Bacharach y Mitchell (1983) mostraron evidencias que apoyan la hipótesis de que la edad fue negativamente relacionada con el descontento. Ellos hacen la sugerencia siguiente:

Esto manifiesta que la experiencia puede tener un doble filo: por un lado, ésta puede suministrar el conocimiento de cómo realizar el trabajo dentro de un sistema...

Y conseguir hacer cosas, por eso hay un incremento de satisfacción. Por otra parte, este mismo conocimiento puede crear frustración frente al sistema con que se trabaja y frente a la aparición inepta de otros. El análisis de estos datos sugiere que, para los directivos, esta es la visión que predomina(p.119).

Un trabajo reciente de esa misma ciudad se enfocó al agotamiento emocional, definido como “un sentimiento de sobreextensión causada por la presión en el trabajo diario y por la sobrecarga emocional”(Whitaker, 1996, p.63). Ese trabajo se construyó, en base a un trabajo anterior, (Whitaker, 1992) el cual mostró que los directivos entre 33 y 44 años de edad tienen altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización mayor que el resto de este sector. En el estudio de 1996 esto fue apreciado.

Que hay una relación entre estrés y satisfacción en el trabajo, se ha confirmado en muchas investigaciones como la de Borg y Riding (1993), Carr (1993), y Kelly (1988) y, es en este aspecto en que Whitaker se ha ubicado. De Escocia hay un trabajo realizado por Cooper y Kelly(1993), quienes en su estudio de 2, 638 directores, o cabezas principales de primarias, secundarias y terciarias, mostraron que la variable “a lo largo del tiempo en el puesto de trabajo” fue un origen significativo de descontento en el trabajo y, con el paso del tiempo se aumenta ese descontento.

Como conocimiento general, se manifiesta que el tiempo en el puesto es un determinante de satisfacción con un inicial entusiasmo surgido y se sigue hacia una gradual disminución a través del tiempo. Este argumento puede parecer centrado en la idea que cuando el director es nuevo en su puesto, la euforia de

esta posición es suficiente para generar un buen nivel en la satisfacción en el trabajo.

Cabe señalar, como manifiesta Álvarez (1997), que se debe apostar por la figura de un director profesional, que sea un docente con años de experiencia en otros puestos directivos escolares, capaz de ejercer el liderazgo educacional, con independencia de criterios en su gestión y dotado de una capacidad profesional basada en seis principios: identidad, logro, motivación, interacción, control de resultados y orientación. Se puede ahondar en esos principios, brevemente, señalando algunas pautas a seguir:

- *Principio de identidad:* Preocupación por la docencia y por el desarrollo del proyecto educativo y curricular.
- *Principio de logro:* El director debe saber que para alcanzar los objetivos educativos tiene que trabajar con un recurso valioso y sensible, el profesor, de quien depende su éxito profesional. Por ello se preocupa del clima y la satisfacción docente.
- *Principio de motivación:* Para que el profesorado pueda dedicarse a la educación y conseguir sus objetivos, es capaz de descargarle de las tareas burocráticas y de facilitarle recursos y formación inicial.
- *Principio de interacción:* Habilidad para crear equipos colaborativos y actuar como mediador y conciliador entre los distintos colectivos ante problemas y conflictos.
- *Principio de control y resultados:* Capacidad para hacer un seguimiento del desarrollo de las programaciones y supervisar los resultados parciales de cada período de evaluación mediante encuentros y entrevistas con los profesores.
- *Principio de orientación:* Capacidad para asesorar al profesorado. Esta función le exige conocimientos serios tanto de las personas como de la práctica docente, las teorías educativas, el aprendizaje y los modelos y técnicas de organización.

Es importante insistir sobre los factores alrededor de los cuales se generan estrés, pero es indiscutible que la realidad educativa se ha marcado a partir de una reestructuración en el proceso educativo. Un sistema educativo que se ha visto afectado por transformaciones sociales, que ha dado lugar a una educación para todos, esto significa, que de ser un sistema de élite a pasado a un sistema de masas, la educación se ha visto afectada y, ha sobrevenido una falta de adaptación del profesorado a este respecto.

Seguiremos adelante con este tipo de factores que generan procesos de estrés entre los docentes, quedan muchos elementos por analizar y que son causantes de estrés. Ya se han adelantado ciertos factores en el cargo de director(a).

4.4 Causas del estrés de profesores

Podemos comenzar este apartado explicando dos situaciones distintas, entre otras que se han estado revisando, por un lado, los docentes noveles o principiantes cuya incorporación en el Sistema Educativo los coloca en

procesos diversos y, por otra parte, los docentes en servicio. En el primer grupo, los docentes novatos, hay que analizar factores que van desde los casos siguientes:

- El aprendizaje por ensayo y error;
- El agotamiento;
- La sensación de fracaso;
- La inhibición y el recurso de la rutina;
- La conducta fluctuante y llena de contradicciones.

Estas situaciones provocan un caos en la carrera docente y es, constantemente discutido entre los docentes principiantes, quienes insisten en fallos dentro de su formación inicial que no contempla aspectos tan indispensables como la didáctica de las ciencias o el control de la disciplina en el aula, entre otros aspectos.

Frente a estos hechos aparecen dos elementos que son muy relacionados y pueden producir distintos niveles del proceso de estrés y éstos son, la implicación personal y la capacidad de recursos para enfrentarse a la tarea. Con esto, vemos como cada docente puede presentar diferentes sucesos estresantes dependiendo de sus niveles de implicación y, como se ha señalado, de acuerdo a las estrategias de afrontamiento para desarrollarse en su práctica docente.

En Texas y Tennessee, un estudio mostró que los docentes principiantes necesitan apoyo en 4 categorías para posibilitarse su éxito en las aulas: 1) características personales; 2) interacción con los estudiantes; 3) características de los grupos y 4) la preparación (entrenamiento en áreas). El entusiasmo fue el principal factor característico para los encuestados. Estimaron que la empatía es la mayor característica de la interacción entre el docente y estudiantes, al igual que, consideraron la atención y motivación de los estudiantes como principales factores para dicha interacción. El trabajo en equipos y la cooperación son los principales factores en las interacciones, mientras que en Tennessee consideraron las destrezas interpersonales. El control de la conducta en la clase y el desarrollo infantil fueron las áreas más deseadas por los docentes principiantes como posibles temas de su entrenamiento educativo (Sweeney y Whitworth, 2000).

En general, también podemos recordar que la estructura social está afectando al desarrollo profesional, la calidad educativa y el tipo de actitudes y motivos que se encuentran en los actuales grupos de profesorado novel. Y encima, vale la pena enfatizar que las profesiones que conllevan un trato personal, como es el caso de la enseñanza, son más propicias a generar conflictos entre sus partes por las diferentes expectativas que mantienen los agentes implicados.

Tenemos, por otra parte, que orientar nuestra mirada a los profesores en servicio y que llevan en el sistema educativo algo más de tiempo. Los elementos que generan estrés en ellos, pueden variar. Será necesario acercarnos a éstos desde una propuesta en concreto. Cooper y otros (1986)

presentan un modelo que incluye los factores que son los causantes del estrés de los docentes, y se ha optado por elegir dicho modelo por reunir la mayoría de los elementos que causan dicho proceso (ver tabla 5.1).

Con estos elementos podemos ahora, ir trabajado y, dar a conocer con mayor detalle aquellos elementos causantes de estrés y, burnout, en algunos casos. Como primer elemento puntual, se ubican los relativos a las presiones que son intrínsecas al trabajo, en este apartado merece especial atención el factor que engloba las condiciones físicas del lugar de trabajo. Dichas condiciones sí que determinan un buen desempeño y satisfacción entre los docentes, aquí hemos encontrado que sí es un factor que marca la diferencia entre los centros (Wanberg, 1984; Esteve, 1989; Schonfeld, 1992).

Tabla 5.1 Modelo de Cooper et al (1986)

Tipo de Factores	Características
1. Presiones intrínsecas al trabajo.	Entre ellas, se pueden citar, las condiciones laborales físicas, el nivel de participación y toma de decisiones y el volumen de trabajo.
2. La función dentro de la organización.	Entre ellas, se pueden citar, la ambigüedad del papel a desempeñar y los niveles y tipos de responsabilidad.
3. Relaciones laborales.	Entre ellas, se pueden citar, las relaciones con los superiores, colegas y subordinados; las exigencias presentadas de forma interpersonal.
4. El desarrollo de la carrera.	Entre ellas, se pueden citar, la presencia de un exceso o un defecto de promoción; una posible falta de seguridad laboral.
5. La estructura y el clima de la organización.	Estos factores son la política y cultura de la organización y el modo en que los individuos interactúan con ellas. Y entre los rasgos más concretos se pueden citar, entre otros, el nivel de participación y compromiso en la toma de decisiones.
6. La relación entre el trabajo y el hogar.	Entre ellas, se pueden citar, la falta de armonización entre las exigencias del trabajo y las de la familia o sociedad, lo que puede ser interpretado como una «invasión» de un área de la vida en otra.

Así también, cuando hablamos de la sobrecarga en el trabajo, es importante decir que las investigaciones indican que hay vinculación entre exceso de trabajo y las experiencias de estrés, así el ejemplo de tener una clase con muchos alumnos o tener que llevarse a casa una cantidad de trabajo repercute e interfiere en la vida privada del profesorado (Dunham, 1980; Smith y Cline, 1980; Fimian y Santoro, 1983; Hawkes y Dedrick, 1983).

Otro aspecto se relaciona con estar trabajando durante períodos muy largos, de tal manera que se genera estrés (Austin, 1981; ILO, 1981), así también, la jornada escolar ofrece igualmente una carga constante de trabajo, ya Kyriacou (1987) encontró que una de las mayores fuentes de estrés se muestra en el nivel general de actividad y vigilancia que se les exige a los docentes.

Siguiendo con el segundo grupo de factores, llegamos al papel que realizan los docentes dentro del centro educativo, aquí nos encontramos con distintas áreas, por un lado, el conflicto entre los roles, la ambigüedad del rol, la responsabilidad con respecto a otros y el exceso y defecto de funciones. Podemos comenzar señalando que en el conflicto de roles, puede darse en docente cuyas creencias personales entren en conflicto con el rol asignado en su centro, así puede presentarse estrés como resultado de la incapacidad de enfrentarse ante las demandas solicitadas.

En cuanto a la ambigüedad del rol podemos asociarla con aquellos casos de docentes que por no poseer una información adecuada a la hora de desempeñar la función o no entiende del todo lo que se le pide (De la Cruz Tomé y Urdiales, 1996). Entre los resultados puede presentarse una insatisfacción o en otros casos, una falta de autoestima así como una escasa motivación y en otros momentos, una gran intención de abandonar el trabajo (Kahn y otros, 1964; French y Caplan, 1970; Dunham, 1981; Schwab e Iwanicki, 1982; Bacharach y otros, 1986). La satisfacción en el trabajo ha sido también relacionada con el estrés (Bateman y Strasser, 1984, Haynes, 1979).

Con relación al exceso de trabajo ya se ha dicho bastante. Cada vez es mayor la cantidad de trabajo que realizan los docentes, tareas que son en muchos casos, cuestiones burocráticas, administrativas y, otras nuevas responsabilidades como el hecho de tener que interactuar constantemente con el alumnado (Borg y Riding, 1991; Mercer, 1997).

En cuanto a la responsabilidad que se tiene sobre las cosas y sobre las personas, ésta última causa mayores niveles de estrés. El estar en contacto con los alumnos y tener que guiarlos, disciplinarlos y, encima, evaluarlos puede ser motivo de un fuerte estrés (Caspari, 1976; Mykletun, 1984; Wanberg, 1984; Russel y otros, 1987).

Otro grupo de factores es el de las relaciones laborales como fuente de estrés entre los docentes. Ya hemos citado como se dificulta la colaboración entre colegas, entre docentes y directivos y por supuesto, las relaciones con el alumnado. Cabe señalar que unos de los elementos importantes en este factor es la calidad de esas relaciones interpersonales y, es determinante contar con

un directivo que propicie ese nivel de relaciones y que al facilitarlas se reduzca, de esa manera, el estrés (Brenner y otros, 1985; Kyriacou, 1987; Claxton, 1988; Playà, 1999).

En cuanto a las relaciones con el alumnado se ha demostrado que es una de las mayores fuentes de estrés, ya que los docentes se enfrentan a ciertas actitudes y conductas que deterioran las relaciones y provocan situaciones estresantes; Cichon y Kofft (1978) mostraron que una amenaza por parte de los alumnos problemáticos produce mayor impacto sobre los docentes que cualquier otro factor de la profesión (Comber y Whitfield, 1979; Laughlin(1984);Kyriacou, 1987; Freeman, 1987; Playà,1999).

Con respecto a la carrera docente, se señala que la inseguridad laboral y la amenaza de tener que cambiar de puesto dentro de la escuela son entre otros aspectos, motivos para darse un proceso de estrés(Cobb y Kasl, 1977; Needle y otros, 1981; Wanberg, 1984; Lazarus, 1981). Otras cuestiones que tocan a este grupo de factores son la falta de promoción (Kyriacou y Sutcliffe, 1979; Fimian, 1983; Wanberg, 1984) y la incongruencia de estatus, aquí se alude a las situaciones en que se le confiere un estatus a un individuo que no corresponde a las expectativas y esperanzas que este tenía (Laughlin, 1984; Wanberg, 1984).

Con relación al clima y la estructura organizacional, Cooper y Marshall(1978) hacen referencia a la amenaza potencial que esto supone para la autonomía, la libertad y la identidad personales; un elemento determinante es cómo se perciben la cultura y el clima del centro. Vale la pena añadir que los problemas de los docentes no solamente giran en torno a la organización donde trabajan sino también con respecto a la estructura y clima de la sociedad (Needle y otros, 1981).

No podemos pasar por alto un aspecto que es la participación en la toma de decisiones y que se relaciona con la manera de interactuar entre subordinados y superiores a la hora de tomar decisiones en el proceso administrativo, en la organización y, la dirección, entre otros casos (Tannenbaum y Massarik, 1989). Con esta participación se propicia un mejor desempeño en el trabajo al igual que unas reacciones psicológicas y conductuales positivas (Miller y Monge, 1986).

Por último, cabe señalar que, en cuanto a los factores de la relación hogar/trabajo, es de suma importancia analizarlos; el cómo se ven afectados los docentes con respecto a problemas generados en el entorno familiar y que luego repercuten en el trabajo es algo grave, generalmente los conflictos familiares se llevan al trabajo y viceversa.

Insistimos sobre algo ya presentado en apartados anteriores, se trata de una situación puntual, esto es, un sistema Educativo en crisis porque también se ha presentado una transformación social muy amplia. Estos hechos hacen necesaria una adaptación urgente por parte del profesorado, que desde luego, no puede afrontarse debidamente, ya sea por falta de formación, recursos o motivaciones, entre otros factores.

Esta exposición anterior de los hechos hace posible tener una visión amplia sobre los acontecimientos que se suscitan en la práctica educativa y, que permite analizar los efectos que se presenten en el profesorado y más, particularmente, en los docentes de educación secundaria quienes tienen que motivar a los chicos que no desean estar y que son obligados a permanecer en las aulas.

4.5 Consecuencias del estrés en los docentes

Es necesario adentrarnos en el proceso de costes y consecuencias del estrés en los docentes. Bastante se ha dicho sobre el efecto que produce en los profesionales de la enseñanza, los procesos negativos de estrés, éstos son evidentes en profesores que de pronto se van decepcionando y por encima de ello, presentan un deterioro psicológico y, en algunos casos, se proyecta en su salud.

Hace falta analizar dicho efecto en la salud, en los posibles estados de burnout y en su caso, en el abandono de la profesión. Comenzaremos desarrollando el coste del estrés en la salud de los docentes, para luego seguir con el resto de efectos.

4.5.1 La salud

Cada docente en lo individual se ve afectado en su salud cuando vive momentos de ansiedad en el trabajo, conforme sea su capacidad de adaptación en el mismo empleo, se presentarán evidencias de manifestaciones de estrés. Y dependiendo de sus posibilidades y la naturaleza del estrés y de distintas variables intermediarias, las consecuencias del estrés pueden mostrarse de la manera siguiente (Tarvers y Cooper, 1997):

- *Manifestaciones emocionales: sentimientos de ansiedad indefinida, insatisfacción, depresión, temor y frustración, baja autoestima, y en algún caso, llegar a un agotamiento total.*
- *Manifestaciones conductuales: problemas de conducta como el caso de desequilibrios alimenticios, consumo excesivo de tabaco y alcohol/medicamentos, violencia o insomnio, entre otros. Un posible caso de abandono de la profesión es un hecho extremo.*
- *Manifestaciones fisiológicas: dolencias cardíacas, enfermedades psicosomáticas, fatiga y bajas reservas de energía (p. 38).*

Como se observa en estas declaraciones, se tiene un importante impacto en la salud, de ahí que, a continuación, se desarrollen estos efectos. Algunas investigaciones hablan de una pérdida de 40 millones de días debido a desórdenes psicológicos, entre los más comunes están, malestar mental, debilidad nerviosa, tensión y, dolores de cabeza (Tinningy Spry, 1981).

También hay otros estudios que han encontrado un gran vínculo entre este estado de mala salud y las presiones laborales (Miner y Brewer, 1976) y, en otros casos, se le relaciona con las condiciones laborales desagradables, una

necesidad de trabajar rápido, un gasto excesivo de esfuerzo físico y con horarios inconvenientes (Argyris, 1964; Kornhauser, 1965).

Con respecto a los estudios aplicados a docentes, se ha mostrado que aparecen reacciones emocionales como son: 1) depresión, 2) ansiedad, 3) indefensión, 4) inseguridad, 5) vulnerabilidad e incapacidad, 6) incomodidad general, 7) irritabilidad, 8) cansancio emocional, 9) resentimiento contra la administración, 10) autoconcepto negativo y 11) baja autoestima.

Dunham (1976) encontró que los dos rasgos más comunes son la frustración y la ansiedad. La primera de ellas se asocia con síntomas fisiológicos como dolores de cabeza, alteraciones del sueño, disfunciones gástricas, hipertensión y erupciones alérgicas y, en casos muy graves, una depresión; en cambio, la ansiedad, llega a relacionarse con la falta de confianza, sentimientos de incapacidad, pensamientos confusos y, en algunos casos, provocar pánico.

También se puede hablar de grados extremos en la ansiedad, ya que puede producirse síntomas fisiológicos y psicosomáticos de erupciones cutáneas producidas por los nervios, tics en los ojos, pérdida de voz y de peso, e inclusive llevar hasta una crisis nerviosa. Enseguida se analizará el grado extremo del estrés y que es conocido como “burnout”.

4.5.2 El síndrome de los profesores quemados.

Este constructo del burnout o síndrome de los profesores quemados, nace en EEUU a raíz de buscar una explicación al proceso de deterioro en los cuidados y atención profesional a los usuarios de las organizaciones de servicios. De ahí que se aplique a la profesión de la enseñanza (Gil- Monte y Peiró, 1997).

El burnout ha sido identificado como un tipo de respuesta crónica al acumularse por largos períodos impactos negativos del estrés en el trabajo (Blase, 1982). Daley (1979) definió el burnout como una reacción al trabajo relacionado con el estrés que varía en su naturaleza con la intensidad y duración del estrés por sí mismo. Dicho concepto se utilizó originalmente en dos estudios: el trabajo de Freudenberger y Richelson (1980) y Maslach (1976).

Los síntomas comunes de burnout han sido identificados y éstos son: agotamiento emocional, despersonalización y bajos niveles de realización personal. Estos elementos han sido validados empíricamente para los docentes de educación elemental, intermedia, secundaria y para universitarios.

Los docentes quieren decir que tienen signos de agotamiento emocional cuando ellos se perciben como incapaces para conseguir la atención de los escolares, tanto como cuando estaban al principio de su carrera; una despersonalización se produce, cuando los docentes se desarrollan como negativos y cínicos al mismo nivel que los estudiantes y con los padres y colegas; y sentimientos de baja realización cuando ellos se perciben así mismos como ineficaces para ayudar a sus estudiantes a aprender, así como también, perciben ese sentimiento hacia otros objetivos del centro (diversas responsabilidades).

En cuanto a su vínculo con las variables personales, podemos resaltar algunos casos. Maslach y Jackson(1985, y Schwab y Iwanicki(1982) reportaron que no hay significativas diferencias con respecto al género. La edad manifiesta ser una salida muy diferente con respecto a otras variables, los docentes mayores han mostrado significativas alzas en los niveles de agotamiento emocional con respecto al resto de los colegas.

Los descubrimientos son menos consistentes para los dos restantes factores del burnout. Mientras que Maslach y Jackson(1981) consideraron que sus respondientes mayores puntuaron significativamente hacia la despersonalización y bajos niveles en las realizaciones personales.

Aunque los años en el trabajo puede manifestarse como una importante variable en términos de burnout, los descubrimientos de las investigaciones no apoyan esta noción. En su estudio de los docentes, Anderson y Iwanicki(1984) y Scheab y Iwanicki(1982) consideraron que no son significativos los descubrimientos con respecto al agotamiento emocional y despersonalización. Anderson y Iwanicki reportaron bajos niveles de significación para las realizaciones personales en los docentes entre 13 y 24 años que para cualquier otro grupo.

Otro estudio mostró que los docentes asocian el burnout con sentirse consumidos, vacíos, alienados y quemados (Gold, 1984). En general, señalan Calvete y Villa (2000), se han identificado distintos modos para definir al burnout:

1. Agotamiento físico.
2. Sobrecarga emocional.
3. Sentimientos de indefensión.
4. Autoconcepto negativo.
5. Fracaso en el logro de los objetivos esperados (Gold y Bachelor,1988).

Para distinguir entre estrés y burnout tomaremos la perspectiva que señalan Maslach y Shaufeli (1993) citados por Calvete y Villa (2000) para presentar dichas diferencias. Mientras que el estrés se ve reflejado en el agotamiento emocional, el burnout es algo más que la experiencia individual de estrés puesto que el profesional está implicado en un contexto laboral en el que tienen lugar complejas relaciones sociales e implica el concepto de sí mismo y de los demás.

Los estudios han identificado que la enseñanza puede ser una ocupación de total estrés (Dunham, 1976; Kryacou y Sutcliffe, 1987a, 1987b). Otros estudios han identificado una relación entre enseñanza y burnout. Entre los factores identificados en estos estudios como contribuidores del burnout son las prácticas administrativas (apoyo y estimulación por parte de los administradores), la personalidad y los factores del ambiente, el conflicto en el rol y la ambigüedad del mismo. Los factores organizacionales relacionados a la administración de las instituciones educativas se promediaron como grandes contribuidores para el sentimiento de estrés y burnout.

El quemarse los docentes produce, significativamente, menos información, menos salario, menos aceptación de las ideas de sus estudiantes y frecuentemente interactúa menos con ellos (Mancini et al, 1982, 1984), de este modo, el estrés y el burnout tienen un impacto negativo en los docentes y en los alumnos a los que enseñan.

En total, los educadores quienes están en decadencia víctimas de burnout son igualmente los menos simpáticos entre los estudiantes, tienen poca tolerancia a la indisciplina, son menos aptos para preparar adecuaciones para la clase, y sienten menores compromisos y dedicación a su trabajo el cual últimamente a incrementado una conducción al ausentismo y al ímpetu por abandonar el empleo.

4.5.3 El abandono de la profesión

Otros síntomas asociados con el estrés entre docentes es el formado por el absentismo y el deseo de abandonar la carrera docente o perseguir la jubilación anticipada, que en conjunto todos se proyectan como una renuncia (Dunham, 1976).

Se ha mostrado que existe una relación positiva entre los niveles de estrés en el trabajo y la frecuencia y duración del absentismo y la tendencia de pasar de dicho absentismo a un abandono de la profesión (Muchinsky, 1977). Para otros autores hay un vínculo notable entre mala salud y absentismo, esto significa que, frente a un bajo nivel de bienestar mental se hace más notorio el absentismo (Miner y Brewer, 1976).

La insatisfacción con el salario, las expectativas incumplidas, el liderazgo desconsiderado, la falta de autonomía y el deficiente respaldo de los colegas conducen a un grado alto de renuncia. También se ha demostrado que la satisfacción y el entorno laborales, así como los rasgos de personalidad están relacionados con dicho abandono del trabajo (Gruneberg y Osborne, 1982).

En Inglaterra, se han alcanzado altos índices de abandono en el trabajo de los docentes, en una región del distrito de Greater London, un tercio del personal abandonó su empleo en el año 1990 y, así fue anunciado por la Unión Nacional de maestros, textualmente manifestaron que esta profesión está sometida a constante estrés.

Los casos expuestos hasta este momento hacen pensar en las posibles intervenciones y sobre todo, esto se justifica por dos motivos:

- El estrés tiene serias implicaciones sobre actitudes y conductas particulares.
- Existen muchos costes derivados de la presencia del estrés negativo, a un nivel individual, organizacional y nacional (Travers y Cooper, 1997).

En un estudio comisionado por la Asociación Nacional de directores (Mercer, 1997), se muestra que, justamente un 30% de quienes tienen el puesto de directores en primarias y secundarias en Inglaterra y Gales, son quienes solicitan el inicio de su retiro temprano debido a que lo consideran necesario. En suma, un 7% de ellos se retira debido a su salud o estrés (NATH, 1995, p.11).

Semejantemente, en los EEUU, otro estudio indicó un retiro temprano, alrededor de un 25% como rango promedio (Whitaker, 1996). En total, son bastante temprano los retiros de los puestos directivos. Posiblemente, una respuesta a este problema preocupante consiste en la consideración de una obtención de satisfacción en el trabajo y como se altera ésta con el tiempo en el puesto de dicho trabajo.

Así mismo, en Holanda, como ya se indicó en otro apartado del capítulo se repite este proceso de abandono y entre las cuasas más citadas están: el envejecimiento de la población, los sueldos bajos y las pocas posibilidades de hacer una buena carrera en la enseñanza (El País, 11-12-00).

En el siguiente apartado se dará a conocer algunos elementos que han propiciado la aparición del proceso de estrés y, su correspondiente desarrollo.

4.6 Explicación del proceso de estrés.

Neugarten(1979)manifiesta que los docentes viven acontecimientos diversos, pero sólo son estresantes cuando ocurren fuera de tiempo, así ha pasado en la profesión docente. Por ejemplo, la implantación de la Reforma llegó de repente y a falta de un suceso esperado, se desarrolló un proceso estresante (Travers y Cooper, 1996).

Dichos acontecimientos a destiempo son más amenazantes porque no son esperados y, por tanto, privan a la persona del apoyo grupal o de la sensación de satisfacción plena que acompañaría al mismo hecho si hubiera ocurrido en su momento.

Ahora bien, estos hechos pueden vincularse con los ciclos vitales, la cronología de los acontecimientos con relación al momento biográfico y los efectos de un suceso dado, según este ocurra o no en yuxtaposición con otros, merecen también consideración puesto que tienen importancia desigual para cada persona. También es preciso recordar que los factores individuales y situacionales son siempre interdependientes y que su importancia en el estrés y en el afrontamiento deriva de los procesos cognitivos que los soportan.

Todo lo dicho nos lleva a la siguiente conclusión: cada persona vive su situación laboral distintamente, entonces, habrá hechos que repercutirán en su personalidad y bienestar, pero no necesariamente. No es posible hacer generalizaciones a partir de ciertas situaciones, porque tanto la edad, la experiencia y el nivel de formación pueden influir para hacer un afrontamiento distinto.

4.6.1 Factores disposicionales de estrés

También debemos abordar los factores disposicionales de los docentes para llegar a presentar un nivel de estrés, entre los más señalados por diversos investigadores están: el autoconcepto, las creencias irracionales y, el locus de control. Si comenzamos analizando cada uno de estos factores podremos obtener algunas conclusiones importantes.

El autoconcepto ha sido estudiado principalmente por los psicólogos humanistas, así Combs (1979) trabajó este elemento como base de su teoría de la formación del profesorado y han demostrado que este autoconcepto tiene un vínculo de mucha importancia con la eficacia docente. Esto se volverá a revisar en el siguiente capítulo.

En particular, el autoconcepto docente se compone de dos grandes dimensiones que son, su autovalía docente y su competencia docente (Villa, 1992) y hay otra definición acerca del autoconcepto profesional que lo vincula a la autoeficacia del docente (García, 1993). Pero como ya indiqué antes, este binomio autoeficacia y autoconcepto se desarrollará, más ampliamente, en el siguiente capítulo.

Con esto dicho, se puede afirmar, de acuerdo a Calvete y Villa (1997) que:

“tanto el autoconcepto como la autoestima son la base para edificar el desarrollo y evolución positiva de la persona, debe ser el centro y finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; y centrarse exclusivamente en los aspectos cognoscitivos. Estos están fuertemente vinculados con los procesos afectivos”(p.59).

Ahora se pueden dar unos elementos con respecto a las creencias irracionales, de acuerdo a Ellis (1962) citado por Calvete y Villa (1997)“aunque algunas situaciones pueden ser intrínsecamente estresantes, la mayoría de las veces la gente crea sus propios sentimientos negativos debido a las creencias que tienen acerca de la situación. De ahí que sus reacciones de estrés inadecuadas se deriven directamente de sus creencias. Aunque la situación activadora contribuye significativamente a lo que el individuo puede pensar y creer, ella, en sí misma, no es la causa” (p. 64).

También hay autores que han mostrado que las características de personalidad relacionadas con las cogniciones –locus de control externo, la tendencia a preocuparse y los altos niveles de exigencia- tienen una relación con el alto estrés de los profesores (Forman, 1994).

Bernard (1988) encontró que los docentes con mayor antigüedad en la profesión mostraban menos creencias irracionales que los que tienen poca experiencia. Así también, estudió la relación entre el estrés docente, sus creencias irracionales y las habilidades de afrontamiento empleadas por el profesor en el manejo de la clase, administración del tiempo, etc., y concluyó que los altos niveles de irracionalidad podían impedir que los profesores emplearan y/o desarrollarán habilidades de afrontamiento que podían ser útiles en el manejo de la situación.

Se concluye que los docentes con creencias irracionales en niveles altos tienen más probabilidades de experimentar estrés. Veremos algunas creencias irracionales que Bernard (1988) diseñó en su escala (ver tabla 5.2). Pasaremos a la tercer disposición que tiene el docente frente al estrés, se trata del locus de control y, se refiere a la medida en que el sujeto cree que los reforzamientos en su vida están bajo su control y son contingentes a su conducta (locus de control interno) o, sucede lo contrario, cree que el reforzamiento no está bajo su control, sino que es resultado del azar o poder de otras personas (locus de control externo).

Después de analizar diferentes estudios, se ha encontrado que el locus de control muestra un papel importante en el modo en que el profesor experimenta la enseñanza. Los profesores con un locus de control interno tienen menores niveles estresantes en la profesión y, en cambio, aquellos docentes con un locus de control externo que creen que los hechos se deben a factores incontrolables llegan a sufrir un mayor estrés.

Tabla 4.2 Creencias irracionales en los Profesores (Bernard y Joyce, 1984)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Debo obtener constantemente aprobación por parte de los alumnos, otros profesores, administradores y padres.2. En mi clase las cosas deberían ir exactamente como yo quiero.3. Los colegios deberían ir exactamente como yo quiero.4. Los colegios deberían ser justos. |
|---|

Fuente: Calvete y Villa (1997) Evaluación e intervención en el estrés docente. Bilbao: Mensajero.

4.7 Afrontamiento del estrés

De acuerdo a Lazarus (1981) los factores o recursos que, precisamente, ha llamado “edificantes” son: relacionándose bien con su cónyuge o enamorado; relacionándose bien con sus amigos; lograr completar una tarea; sintiéndose sanamente; consiguiendo un sueño suficiente; comiendo fuera del sitio de trabajo; encuentro de responsabilidades; visitando, telefoneando o escribiendo a alguien; tomando tiempo para la vida familiar; teniendo actividades placenteras en casa.

Kyriacou (citado por Dunham, 1984) también preguntó a los docentes cuáles recursos usan a menudo para tratar de reducir el estrés. Los 20 más frecuentes son:

1. *Tratar de cuidar las cosas desde una perspectiva.*
2. *Tratar de evitar las confrontaciones.*
3. *Tratar de relajarse en el trabajo.*
4. *Tratar de tomar algunas acciones inmediatas en la base de tu entendimiento a la situación presente.*
5. *Pensar objetivamente acerca de la situación y mantener sus sentimientos bajo control.*

6. *Retroceder y racionalizar la situación.*
7. *Tratar de dar en el blanco de la raíz de la causa de estrés.*
8. *Tratar de tranquilizarse por sí mismo frente a lo que hay que hacer correctamente en el trabajo.*
9. *No huir del problema hasta que lo tengas solucionado satisfactoriamente.*
10. *Asegurar a la gente de que darse cuenta de lo que sucede es lo mejor.*
11. *Tratar de olvidarse del trabajo cuando uno deja la escuela.*
12. *Tratar de mirar cada situación con humor.*
13. *Considerar un rango de planes para usarlos ante las fuentes de estrés –equipo de prioridades.*
14. *Hacer un esfuerzo considerado para contentarse consigo mismo haciendo algunas actividades después del trabajo.*
15. *Tratar de no disculparse o pensar en ello.*
16. *Expresa tus sentimientos y frustraciones ante otros de manera que tú sientas y pienses racionalmente el problema.*
17. *Derriba por ti mismo y lánzate al trabajo duramente.*
18. *Piensa de un buen modo las cosas en el futuro.*
19. *Habla acerca de la situación con alguien en el trabajo.*
20. *Expresa tu irritación (hasta estallar y desahogarse).*

Dunham(1984) ha mostrado, en su estudio, que los docentes presentan recursos en cuatro niveles y los clasificó como recursos personales, interpersonales, organizacionales y comunitarios.

Los recursos personales *incluyeron estrategias en el trabajo, actitudes positivas y actividades desarrolladas fuera de la escuela. Los intentos directos para afrontar en solitario el estrés, son, entre otros, tratando de mirar los términos de dicha situación, auto-pacifcándola, manteniendo el hogar y el trabajo como dos áreas separadas.*

Las actividades fuera de la escuela que permiten reducir el estado de tensión son, entre otras, pintar, arreglar el jardín, caminar, cocinar, hacer ciclismo, conduciendo su coche y orando.

Los recursos interpersonales *que el docente usa, incluyen, hablar sobre su estrés con su pareja; realizando encuentros con gente quien no está conectada con la enseñanza y hablar con un amigo quien tiene un semejante trabajo y usando su caso como para dar empuje y fuerza.*

Los recursos organizacionales *para usarse con los colegas en la escuela incluyen desde apoyos departamentales, pastorales y de equipos de dirección. Las actividades comunitarias reportadas por los docentes incluyeron una buena llamada, squash, badmington, fútbol, el drama y grupos corales.*

Dunham(1984) manifiesta que hay 5 grandes áreas donde se puede encontrar apoyo:

- *Vida familiar: Yo estoy feliz y seguro con una esposa que me comprende.*

- *Satisfacción en el tjo: a) Una buena paga en el trabajo y un buen estatus de vida; b) elección del trabajo; c) Yo estoy contento siendo director.*
- *Apoyo de los colegas.*
- *Actividades de ocio: Cricket, música, squash, montañismo, senderismo, o temas de interés como el cambiar la instalación eléctrica en casa y la fotografía.*
- *Apartado del trabajo: a) para estar viviendo lejos de la comunidad educativa; b) Para estar mezclándose con gente que no tengan nada que ver con la enseñanza; c) para estar disfrutando de los placeres de los hijos.*

Sin embargo, la falta de estas actividades puede provocar algunas consecuencias nefastas ante las situaciones de agobio y, se proyectan en trastornos físicos y psicológicos, de entre los más frecuentes están los elementos siguientes: el abuso del tabaco y del alcohol, así como el uso automedicamentado de pastillas tranquilizantes o de distintos fármacos, entre los casos más señalados por los docentes directores hombres.

Tabla 4.3 Estrategias de Afrontamiento (Dunham, 1984)



En las directoras mujeres no hubo señalización de este tipo de abusos, tal parece que las actividades domésticas y familiares no dan oportunidad para caer en tales hechos, esto es algo que debe considerarse con mucha prudencia, por supuesto.

Es importante señalar otras alternativas en cuanto a las estrategias que usan los docentes para hacer frente al estrés. En el estudio sobre los docentes ingleses(Travers y Cooper,1996) se solicitó a los encuestados que valoraran, en una escala del 1 al 6, 28 ítems describiendo sus técnicas de defensa. Entre las más utilizadas encontramos las siguientes:

- Mantener relaciones estables.
- Ocuparme de los problemas en cuanto aparecen.
- Tener un hogar que es un «refugio».
- Planear con anticipación.
- Establecer prioridades y tratar los problemas según ellas.
- Buscar maneras de que el trabajo sea más interesante.

También es oportuno indicar cuál fue el caso menos frecuente en este estudio: Delegar tareas(Travers y Cooper, 1996). Sobre ello se volverá en el capítulo de resultados ya que se presentan las mismas situaciones con la prueba de afrontamiento de estrés.

Algunas conclusiones

Con todo lo expuesto hasta ahora se puede concluir que el malestar docente y, en algunos casos, el agotamiento o burnout pueden provocar una situación crítica en la vida de los docentes, hasta llevar a una inseguridad e incapacidad para obtener éxito en el desempeño de la carrera.

No cabe duda que las condiciones del entorno al trabajo, las relaciones con los colegas e inclusive, las buenas relaciones con la pareja o la familia repercuten en la vida, tanto profesional como personal, del docente.

También es importante observar que el grado de estrés y en su caso, la ansiedad que se sufre en la profesión, es proporcional a la competencia y eficacia en las tareas dentro del proceso de enseñanza –aprendizaje. En el siguiente capítulo se tratará ampliamente este factor que juega un papel determinante en el desarrollo profesional del profesorado.

Se analizará la autoeficacia, los factores que la influyen y sus implicaciones en la práctica del docente. Además se contemplarán algunos estudios y sus aplicaciones en esta dimensión.

Capítulo 5

Eficacia de los docentes

Hemos seguido en estos capítulos todo un proceso de líneas teóricas con respecto a factores que están implicados en el proceso Enseñanza–aprendizaje y, en particular, en la práctica del docente, cuyo desempeño profesional se ve deteriorado ante situaciones estresantes que llegan a provocar un proceso degenerativo en la eficacia docente (Blase, 1982).

Ahora entraremos en la literatura correspondiente a la eficacia y comenzaremos viendo la teoría de Albert Bandura quien ha hecho estudios acerca de la autoeficacia y, cabe destacar que, este factor está muy vinculado con la práctica docente.

También es oportuno señalar que la eficacia ha sido ligada a un paradigma educativo y que es llamado El paradigma Proceso-producto. Este enfoque ha sido superado, como muchos autores lo manifiestan, por procesos más complejos en donde no sólo se atiende el factor de los resultados educativos, sino que, además, se analizan dimensiones tales como las variables contextuales que incluyen, la propia experiencia de los docentes, las características del grupo de alumnos, el tipo de escuela, etcétera (Gage, 1989; Porter y Brophy, 1988).

En función de los aportes dados por expertos educativos, se desprenden distintas líneas de acción, con lo cual en este capítulo, se llevará a cabo el análisis centrado en la eficacia docente y la eficacia docente personal, como luego se verá. También se orientará este capítulo a las distintas áreas donde dichas dimensiones tienen su influencia.

Las líneas teóricas analizadas inicialmente corresponden a, como ya hemos señalado, Bandura(1987,1997) y, además, la confirmación de su teoría contemplada por Gibson y Dembo (1984), quienes también han obtenido resultados que confirman los hallazgos del primer autor mencionado.

5.1. Percepción de la eficacia docente

La percepción de eficacia docente fue conceptualizada y analizada a partir de la Teoría cognitivo social. El estudio y funciones de la eficacia percibida se ha basado en una metodología microanalítica (Bandura, 1987). Se utilizan instrumentos que se diseñan en forma de *escalas de autoeficacia* y, en donde se presentan tareas de diferente dificultad y, entre otras estrategias, también se han efectuado observaciones de la conducta docente.

Para Bandura (1987), la autoeficacia percibida se define como:

“los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado... por lo tanto, el concepto no hace referencia a los recursos de que se disponga sino a la opinión que uno tenga sobre lo que puede hacer con ellos “ (p. 416).

Según señala este autor, el constructo de la autoeficacia tiene dos dimensiones, tal como también lo identificaron Gibson y Dembo (1984) en su análisis factorial de la investigación realizada al respecto de este constructo; estas dimensiones son:

1. Una creencia de que el alumnado, en general, puede lograr resultados satisfactorios dentro de sus posibilidades; en sí, es el grado en que el alumno puede producir un resultado concreto gracias a la educación recibida en el aula (Eficacia docente).
2. El sentido de la eficacia personal: el profesorado posee las habilidades necesarias para influir en los resultados de los alumnos, por lo tanto es capaz de ayudarles con múltiples apoyos y, si hace falta, modificando sus estrategias de enseñanza (Eficacia docente personal).

5.1.1. Fundamentos cognitivos y sociales

Desde la teoría de Bandura (1987) se analizan algunos aspectos más concretos acerca de la autoeficacia y se observa, insistimos, que no se hace alusión a los recursos de que se disponga sino a la opinión que uno tenga de lo que pueda hacer con ellos.

Es importante hacer notar la diferencia entre expectativas de eficacia personal y expectativas de los resultados: La autoeficacia percibida es un juicio emitido sobre la propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución mientras que las expectativas de resultados hacen referencia a las consecuencias más probables que producirá dicha ejecución.

El mecanismo de la autoeficacia actúa como un conjunto de determinantes próximos de la conducta, de los propios patrones de pensamiento así como de las reacciones emocionales que experimenta un individuo ante una situación difícil. De ahí que la influencia de dichas creencias presenta diversas maneras dentro del funcionamiento psicosocial de los individuos. Enseguida analizaremos cada uno de estos aspectos.

Al elegir una actividad se tienen en consideración los juicios de eficacia personal, así, si se tiene una autopercepción de eficacia positiva favorece el desarrollo de actividades y por el contrario, la autoineficacia conduce a una limitación del desarrollo de capacidades, habilidades o potencias individuales.

Con una inseguridad en la capacidad se disminuyen los esfuerzos o se abandonan por completo y viceversa, si se tiene un alto sentido de eficacia se desarrollan esfuerzos que buscan a su vez, el dominio de aquello que se presenta como un desafío. Mientras que el pensamiento y las reacciones emocionales se ven influidas por la opinión que un sujeto tiene sobre sus capacidades, así, las personas que poseen una autoeficacia alta centran sus esfuerzos en las demandas que surgen de una situación y se sienten estimulados por aquellas barreras que exigen un mayor esfuerzo.

Existen fuentes de información para una base del conocimiento de la autoeficacia y de entre las más citadas por Bandura (1987) se pueden mencionar, entre otras, los logros de ejecución, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y medios percibidos de influencia social sobre la percepción de las propias capacidades y el estado fisiológico, en función del cual, las personas juzgan, en parte, su capacidad, sus resistencias y la vulnerabilidad a la disfunción. Véase la Tabla 1 en donde se pueden leer algunas de las características de las citadas dimensiones.

Los logros de ejecución representan la mayor fuente de información sobre eficacia personal ya que se basan en experiencias de dominio real (Bandura, Adams, Bayer, 1977; Biran y Wilson, 1981; Feltz, Landers y Raeder, 1979). Una vez que se alcanzan unas fuertes creencias de autoeficacia por medio de éxitos personales, difícilmente, los fracasos posteriores ocasionales pueden causar cambios en la percepción que el sujeto tenga de su propia capacidad.

Una vez que se tiene firmeza en dicha creencia, ésta tiende a generalizarse hacia otras situaciones, en mayor medida, sobre aquellas que se parecen a las que han conseguido aumentar la autoeficacia.

La experiencia vicaria está relacionada con lo siguiente: Si el sujeto observa o imagina que otras personas similares actúan con éxito es posible que aumente la autopercepción de eficacia del observador, llegando a creer que él mismo posee también las capacidades suficientes para dominar actividades similares (Bandura, Adams, Hardy y Howells, 1980; Kazdin, 1979).

La persuasión verbal se utiliza para inducir en el sujeto la creencia de que posee la capacidad suficiente para conseguir aquello que desee. Así, si se inducen creencias falsas sobre la competencia personal únicamente conseguirá inducir al fracaso con lo que el persuasor perderá credibilidad y disminuirá aún más la percepción de autoeficacia del persuadido.

En cuanto al estado fisiológico se puede mencionar que el sujeto suele ser más optimista en cuanto al éxito que podrá alcanzar cuando no se siente desbordado por el grado de activación somática que cuando se nota tenso y trastornado físicamente.

Tabla 5.1. Base del conocimiento de la autoeficacia.

Fuente de información	características
1) LOGROS DE EJECUCIÓN	Las ejecuciones son la mayor fuente de información y si un individuo fracasa lo atribuye a un esfuerzo insuficiente, a falta de estrategias adecuadas u otros factores externos.
2) EXPERIENCIA VICARIA	Influyen parcialmente en las autoevaluaciones de eficacia. Hay dos condiciones: a) grado de incertidumbre del sujeto sobre sus capacidades, b) criterio por los que el sujeto evalúa su habilidad.
3) PERSUASIÓN VERBAL	Se utiliza para inducir en el sujeto la creencia de que posee la capacidad suficiente para conseguir todo lo que él desea.
4) ESTADO FISIOLÓGICO	A un nivel alto de activación le sigue una baja del rendimiento y los tratamientos que la eliminan aumentan la autoeficacia percibida.

Hay autores que relacionan la competencia con la autoeficacia docente percibida. Para Wallston (1992) el constructo de competencia personal se define como aquella creencia individual y generalizada de que uno mismo es

capaz de salir airoso de las situaciones a las que se ve sometido: *“si uno cree que puede llevar a cabo una conducta, esta acción lleva a unas consecuencias”* la probabilidad de emitir la conducta aumentará, dicha definición hace una combinación de dos expectativas, por un lado, es la conducta o autoeficacia y por el otro es la expectativa de resultados.

5.1.2 Análisis evolutivo de la autoeficacia

Siguiendo con la teoría desarrollado por Bandura (1987: 439-448) se puede partir de un análisis del desarrollo de la autoeficacia desde la infancia para ir conociendo su proceso:

a) Desde una temprana edad los niños son guiados por los adultos para la realización de comportamientos diversos, y es la familia una fuente de información de autoeficacia, posibilitándoles la adquisición del conocimiento de sus propias capacidades.

b) En un segundo lugar se presentan los grupos sociales donde son insertados los niños para desarrollarse intelectualmente, los compañeros asumirán otro papel que cada vez será más importante para el desarrollo de su autoconocimiento así como de sus capacidades. Es la escuela, el medio para cultivar la autoeficacia, es decir, es el lugar donde se desarrollan sus competencias cognitivas y se adquiere el conocimiento y las habilidades necesarias para la posible solución a los problemas.

c) Durante la adolescencia también se da un desarrollo de autoeficacia y esto se presenta al realizar las experiencias interactivas. Se tienen que afrontar las demandas típicas del adulto a través de aprender a asumir por sí mismo la responsabilidad en toda circunstancia que se tenga que vivir.

d) En la edad adulta aparecen situaciones que se deben afrontar, entre las cuales están, las demandas que provienen de las relaciones de pareja duraderas, de las relaciones matrimoniales, de la paternidad y del ejercicio de una profesión; si se comienza esta etapa con serias deficiencias en sus habilidades no tendrán, por consiguiente, un sentido firme de la autoeficacia.

En realidad, revisar esta panorámica de la evolución que presenta la autoeficacia en cualquier ser humano nos hace reflexionar con respecto de las primeras instituciones donde se forman los niños, tanto la familia como la escuela, así como otros grupos sociales, van a desempeñar papeles determinantes para el cultivo de dicha autoeficacia.

5.1.3 La autoeficacia y el autoconcepto

En cuanto a la autoeficacia vinculada al autoconcepto, se ha dicho bastante. Es oportuno destacar que la autoeficacia está ligada a un autoconcepto positivo y sus efectos son tremendos, es decir, a un mejor autoconcepto de sí mismo, los sujetos podrán desempeñarse mejor en su actividad de trabajo.

Vale la pena comenzar señalando la definición del concepto aquí relacionado con la autoeficacia. Se trata de una visión compuesta de uno mismo formada a través de experiencias directas y de las evaluaciones realizadas por otras personas importantes para el individuo.

Aquí se hace necesario una aclaración entre autoestima y autoeficacia, mientras que la primera es la “evaluación de la propia valía personal, la cual depende del valor que la cultura del individuo otorga a las habilidades que éste posee y de la medida en que la propia conducta coincide con los criterios personales de valía”(Voli, 1984); en tanto que la autoeficacia hace referencia a la “evaluación de las capacidades personales” y señala Bandura (1987) que en la generalidad de sus acciones, el individuo desarrolla la autoeficacia en todas aquellas actividades que muestran autovalía, por lo tanto, la autoestima y la autoeficacia se encauzan hacia una calidad de vida del hombre.

Ya se analizará más ampliamente este vínculo autoeficacia y autoconcepto más adelante en el capítulo.

5.2 Autoeficacia y práctica docente

Es de suma importancia analizar el vínculo que forman la autoeficacia y la práctica docente. En vista de todos aquellos elementos que llegan a influir sobre la autoeficacia de los docentes, así como aquéllos sobre los que influye la misma, se hace necesario reflexionar sobre lo que debe ser el perfil de un docente y, a la vez, mirar si es posible que el profesorado responda adecuadamente a las exigencias que la administración les demanda.

Los docentes tienen que hacer frente a todas esas dimensiones y, en su momento, desarrollarlas para lograr resolver cualquier anomalía en ellas. Se deben analizar los elementos que pueden contribuir a efectuar la tarea docente, primeramente, hace falta pensar y enumerar aquellos rasgos característicos que perfilan un buen profesor. En el siguiente apartado se ampliará este tema.

5.2.1 La docencia eficaz

Hay autores que se han tomado el tiempo para trabajar este elemento y, cuando hablamos de un buen profesor, nos referimos a una persona con una decidida voluntad, cuyos propósitos son o deben ser, entre otros, irradiar conocimientos, transmitirlos y de cooperar en la formación intelectual y personal de los alumnos, esto significa tener voluntad y pasión de enseñar. Habrá quienes prefieran la cómoda tarea rutinaria, el trabajo en el aula; el profesor debe realizar esfuerzos personales y, si es el caso, habrá que fomentar el afán por estudiar nuevas técnicas educativas, pautas didácticas, y sin olvidar, su mejoramiento personal.

Mañú Noáin (1998) hace un apartado en su obra presentando los requisitos de un buen profesor y hace notar que ser un profesor de altura no es fácil,

menciona que los que son recordados han dejado huella (ya sea que haya favorecido nuestro desarrollo intelectual y personal o viceversa) en nosotros y al resto lo olvidamos prontamente. Entre los rasgos que corresponden a un profesor de prestigio profesional están los siguientes:

1. Vibra con la materia que imparte, la hace atractiva y fija con claridad y sencillez los conceptos básicos.
2. La experiencia de un curso le sirve para los siguientes: guarda ejemplos claros, pone especial énfasis en los aspectos más importantes o difíciles de asimilar.
3. Introduce nuevos aspectos que va aprendiendo como consecuencia de sus estudios para estar al día.
4. No repite monótonamente la misma lección año tras año.
5. Su claridad de ideas se refleja en el orden en la exposición, de tal modo que la mayoría puede tomar unos buenos apuntes.
6. Condensa la sabiduría de años haciéndola accesible a los alumnos.
7. Prepara las clases todos los días aunque sea brevemente. Se acuerda dónde va en la materia a desarrollar y tiene a punto el material auxiliar.
8. Sabe hacer preguntas sugerentes y ayuda al alumno a adquirir rigor intelectual.
9. Entronca bien los intereses de sus alumnos con los de la signatura. Descubre nuevos interrogantes que ayudan a mantener la atención.
10. Tiene humildad intelectual y no pretende responder todo a todos. Reconoce sus limitaciones y busca, a veces con el alumno, la solución del problema planteado.
11. No echa las culpas del bajo nivel a los profesores anteriores.
12. No tiene como motivo de orgullo un alto porcentaje de suspensos. Puede ser benévolo o duro, pero siempre procura ser justo.
13. Tiene la inquietud permanente de mejorar en el conocimiento de la ciencia y su didáctica.
14. Su modo de dar clase se adecua a la edad y el nivel de los alumnos que tiene en clase.
15. Dentro de sus posibilidades procura ser ameno; sabe que sin ello es difícil mantener la atención por largo tiempo.
16. Le interesan otras asignaturas y sabe hacer relaciones y aplicaciones muy útiles para el alumno.
17. Enseña el método de trabajo más idóneo para aprender su asignatura.
18. Sus evaluaciones están bien pensadas y no resultan desagradablemente sorprendentes.
19. No busca el lucimiento personal. Piensa en los demás.
20. Se da cuenta de que hay otras asignaturas y no pretende que trabajen sólo en la suya.
21. Atiende las peticiones razonables que le hacen sus alumnos y nunca humilla a quien pregunta.
22. Es generoso a la hora de formar a otros, sabiendo dedicarles tiempo y esfuerzo.
23. No busca ser original por vanidad, pero se ajusta a moldes por rutina o pereza intelectual.
24. Consigue que sus alumnos aprendan de modo duradero y enseña a pensar.

25. No se conforma nunca con un nivel de calidad profesional ya adquirido, sino que busca mejorar cada día.
26. Tiene paciencia para repetir e ir al ritmo de asimilación de sus alumnos.
27. Es práctico y comprueba con frecuencia si es entendido por sus alumnos.
28. Tiene mucha ilusión, pero no piensa que su asignatura es el centro del universo.
29. De todos sus colegas aprende algo.
30. Saca el máximo rendimiento a cada alumno (pp.77-80)

Y no conforme con todo lo señalado, también nos presenta las cualidades de todo profesor:

- *Laboriosidad*: hace falta trabajar mucho; en el aula, todos, ponen un esfuerzo en común.
- *Justicia*: No debe de tener preferencias, pero si, en su momento, ayudar a los más necesitados.
- *Comprensión*: Los adolescentes necesitan de nuestra comprensión y saber dar segundas y terceras oportunidades, disculpar, perdonar, forman parte de la tarea educativa.
- *Fortaleza*: No se debe caer en un exceso de sentimentalismo porque nos puede llevar a pasar de la tolerancia a la intolerancia.
- *Magnanimidad*: Debemos exigirnos más cada día, a nivel individual y colectivo.
- *Paciencia*: Es largo el proceso de formar alumnos, se requiere paciencia con los propios defectos y los ajenos, con el ritmo de asimilación del otro.
- *Dedicación*: Todo esfuerzo requiere tiempo y de ahí que se debe perseverante pero, sin asignarse múltiples actividades porque lo que se consigue es un rendimiento mediocre.
- *Humildad*: Reconocer los fracasos y aceptar la ayuda que nos brindan los demás puede ayudarnos a lograr mejores acciones.
- *Capacidad de querer*: Quien ve con indiferencia a los alumnos, medirá sus esfuerzos y difícilmente dedicará más de los que, con una visión cicatera de la justicia, considere imprescindibles; quizá el profesor de hoy ha ganado en ciencia, pero ha perdido ilusión por educar.
- *Orden*: Tanto en la cabeza como en las cosas; se deben jerarquizar las ideas y las acciones; enseñar a dejar cada cosa en su sitio; un alumno que observa a su profesor y sigue su orden puede ser un indicador del propio orden que tiene y transmite dicho docente.
- *Ciencia*: No basta con tener la intención, se necesita saber cómo, cuándo y dónde. Se requiere estar estudiando y reflexionando día a día (p.71-75).

Cabe preguntarse lo siguiente: ¿Será posible desempeñarse en el puesto de trabajo adecuadamente y llegar a cumplir todo lo impuesto desde la administración?, esto es difícil, ya que se podrán acatar algunas normas institucionales y seguir cumpliendo con el resto de funciones, pero, realizarlas siguiendo la normativa, tanto si se trata de las actividades académicas o administrativas, cabe señalar que las funciones se tornan complejas e, inclusive, inalcanzables en algunos casos.

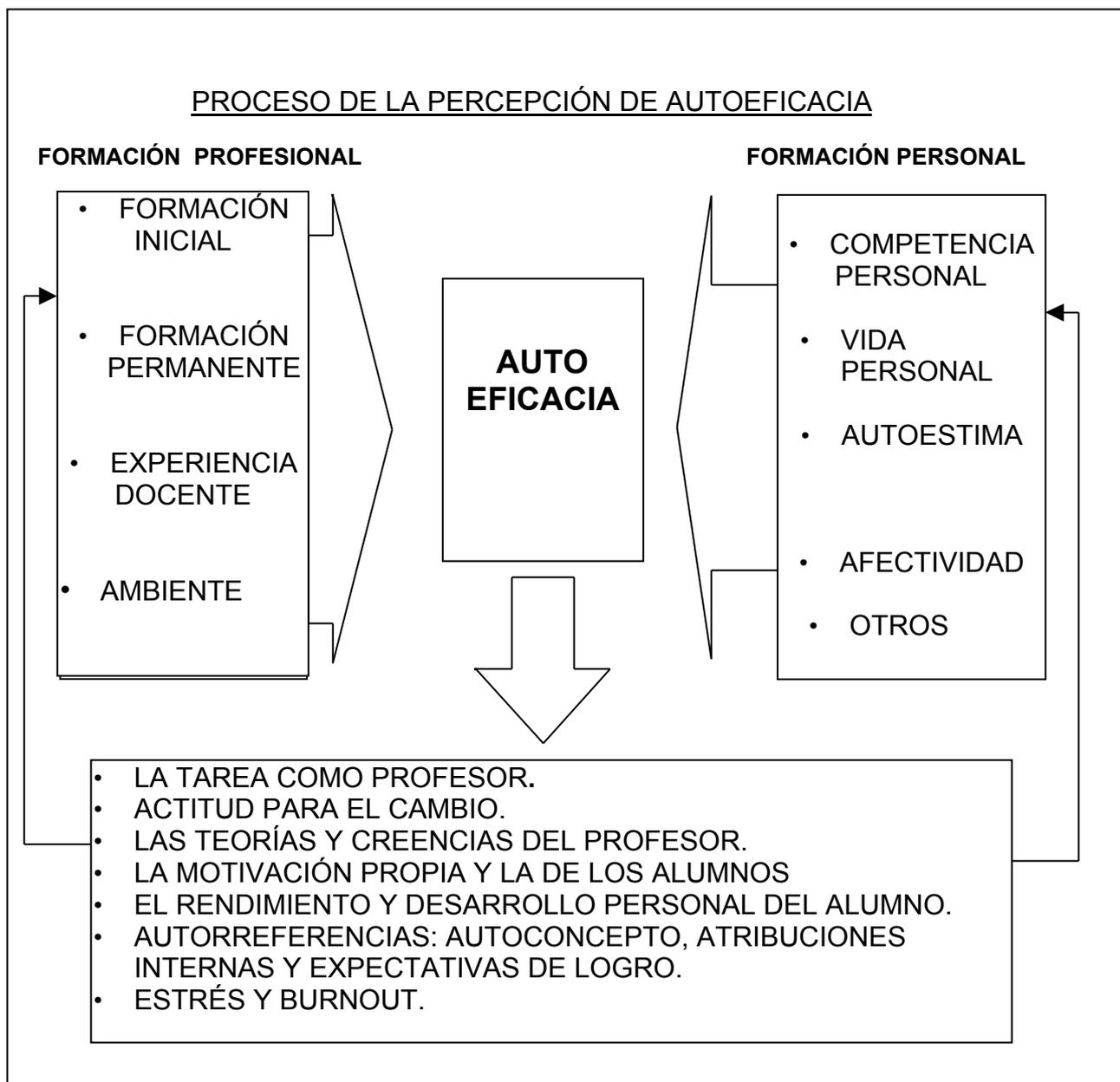
Ahora citaremos, entre otras teorías, la postura de Ramey – Gassert, *et al.* (1996) que da algunas respuestas al proceso de percepción de eficacia en los docentes. En la tabla 5.2 se observa como se presenta el proceso de la percepción de autoeficacia desde las teorías existentes, los factores externos, representados por el ambiente y, los elementos internos, que corresponden a la experiencia; además, es importante señalar que estos aspectos son de gran influencia en la autoeficacia y, en general, dichos factores corresponden a dimensiones de la *Formación profesional* de los docentes.

Los elementos que relacionan la eficacia percibida con la formación inicial y permanente (durante el servicio) del profesorado se presentan en el cuadro de la tabla 5.2. Se contempla, además, una *Formación personal*, que a la par de los anteriores factores, se relaciona totalmente con dicho factor; entre las dimensiones que la incluyen, están la competencia personal y la afectividad.

Siguiendo con la descripción de la tabla 5.2, también existen elementos en los cuales, la autoeficacia percibida llega a tener influencia, de acuerdo a Ramey-Gassert *et al.* (1996). Dichas variables que se presentan en la tabla forman parte de la dinámica de una clase. Enseguida se analizan y se darán a conocer los alcances de algunas investigaciones al respecto.

Así, por ejemplo, la tarea que realiza el docente en el aula es representada por muchas acciones, entre las que resultan más estereotipadas se pueden citar: la programación del curriculum, el uso de la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, lograr despertar la motivación y la imaginación de los estudiantes, entre otras acciones.

Tabla 5.2 Esquema del proceso de la percepción de autoeficacia



5.2.2 Factores que influyen en la autoeficacia docente

Hay dos diferentes categorías de factores que influyen en el sentido de eficacia personal (Ramey-Gassert *et al*, 1996) y éstos son: la experiencia personal del docente considerada como un factor interno y, por otra parte, los distintos ambientes en que el docente realiza su tarea, el cual corresponde a un factor externo (véase la tabla 5.3).

Tabla 5.3 Clasificación de los factores que tienen influencia sobre el sentido de autoeficacia.

Categorías	Elementos de la categoría	Nivel de control
FACTORES INTERNOS	Las experiencias personales del profesor.	El docente tiene el control de ellos.
FACTORES EXTERNOS	Los diferentes ambientes en que un profesor realiza su tarea.	Estos factores están más allá del control personal del profesor.

5.2.2.1 Los factores internos

La experiencia es un aspecto determinante en la formación del sentido de eficacia; se dice que el docente novel realiza su tarea con una visión pragmática y más tecnocrática que los más experimentados (Sanchís, 1988; Torcal, 1989; Béjar, 1989, 1993), este profesorado, no aporta cambios significativos ni promueve la innovación (Forner, 1993), aunque por otra parte, los más experimentados pueden caer en la rutina y el rechazo por el efecto de los años en la docencia (Barquín, 1999).

Parece que lo dicho en el párrafo anterior suena contradictorio, por un lado algunos teóricos opinan que los docentes principiantes no brindan gran apoyo a la carrera docente, realizan su tarea sin el compromiso ético y social que en otros tiempos presidió la visión de sus colegas más veteranos y, por otra parte, otras corrientes afirman que son los más experimentados quienes se mantienen en el conservadurismo y no se implican en proyectos de sus centros como es el caso de los docentes noveles (Huberman, 1989).

Un hecho importante que se suscita entre los docentes es que si durante su formación inicial, la experiencia fue vivida positivamente, se dará entonces un incremento del interés por las ciencias y su enseñanza. Si por lo contrario, hubo experiencias negativas, la tendencia será un rechazo hacia las asignaturas correspondientes.

Los profesores en servicio también presentan interés sobre cursos dependiendo de su experiencia previa, si ésta fue acompañada de unos buenos resultados académicos, seguramente persiste el interés por asistir a cursos o talleres relacionados con su especialidad. De este modo, el nivel de sentido de eficacia será mayor en los profesores con experiencias positivas, y ellos, a su vez, presentan un deseo de cambio y mejora en la calidad de la enseñanza. Se sabe que los profesores con una mayor experiencia muestran

menos creencias irracionales que los que no gozan de antigüedad en el servicio docente (García Alvarez, 1997).

5.2.2.2 Los factores externos

Los profesores realizan su tarea en ambientes que son percibidos de distinta manera por un mismo personal docente. El trabajo en ambientes positivos es, claramente, un factor que incrementa el sentido de eficacia del profesor y, este contexto se puede definir como un ambiente positivo cuando hay un apoyo de directivos, compañeros y padres de familia; es decir, si las cosas marchan bien y la rutina y la atención del alumnado se desarrollan, entonces, se dice que hay un avance impetuoso en el proceso enseñanza - aprendizaje. Mientras que un ambiente negativo se asocia a una situación hostil, sin colaboración de compañeros y/o padres de familia, y en este caso, el comportamiento será de acuerdo al nivel de sentido de eficacia.

Si un profesor goza de un alto sentido de eficacia tomará como un desafío sacar adelante cualquier situación adversa, y en cambio, si presenta un nivel bajo, reaccionará reforzando su percibida incapacidad para enseñar la especialidad que desarrolla en su centro escolar, y en su caso, dichos docentes afirman que la baja habilidad de sus estudiantes es la explicación para que los mismos no puedan ser enseñados.

Se ha demostrado que si se crean las condiciones favorables dentro del centro escolar para que pueda desarrollarse el sentido de eficacia o bien, se puede afirmar que la organización escolar y el liderazgo contribuyen al mantenimiento de actitudes de alta eficacia en el profesorado. Entre las medidas a seguir, se pueden mencionar, la transformación de las impersonales estructuras burocráticas de la escuela en una comunidad viviente de personas comprometidas que comparten objetivos y responsabilidades en la toma de decisiones.

Las variables organizativas: clima de trabajo, orden y disciplina, ayuda mutua y coordinada en las actividades innovadoras dan como variables dependientes las dimensiones siguientes: el sentido de eficacia del profesor; un sentido comunitario y unas expectativas de que sus alumnos son capaces de aprender lo que se les enseña. Entre otras conclusiones, se puede decir que las variables organizativas muestran más poderosa relación con la eficacia que las variables del ambiente familiar (Newman, Rutter y Smith, 1989).

En años más recientes, Bandura (1997) hace hincapié en que las estructuras de las actividades académicas y la forma de evaluación del profesorado están determinadas por las creencias docentes acerca de su instrucción eficaz. Si un docente tiene alto sentido de Eficacia, cree que las dificultades por las que atraviesa un estudiante pueden solucionarse con un apoyo y con apropiadas técnicas e, igualmente, las influencias negativas del medio ambiente familiar y social pueden ser contrarrestadas por medio de una enseñanza eficaz.

Mientras que un docente con bajo sentido de Eficacia cree que puede influir muy poco sobre sus estudiantes que en general, no puede apoyarle ya que no

cuenta con ayuda familiar y social. Ya entonces, este caso último de docentes recurre a un control que incluye sanciones negativas para lograr que los estudiantes estudien y así logren un aprendizaje.

En cambio, los docentes con altos niveles de Eficacia vigilan y al mirar las dificultades buscan como solucionarlas, de tal manera que se les enseña a los propios estudiantes a atender sus dificultades y, que luego puedan superarlas con ingenio y con un apoyo extra.

5.2.3 LA AUTOEFICACIA Y LAS TAREAS DOCENTES

Los profesores con alto sentido de eficacia persisten en las tareas emprendidas, pese a las dificultades que se presenten. Sin embargo, aquellos profesores que se imponen altas demandas de logro y aprobación y que se menosprecian cuando no logran sus objetivos o son criticados por los demás profesores tienen más probabilidades de experimentar estrés. Cabe señalar que hay docentes que asumen como única tarea, la transmisión de saberes y conocimientos, sin atender a las demás funciones que le han sido asignadas, tal como es el caso de impulsar el desarrollo personal del alumno.

Como se ha observado en la tabla 5.2, las tareas que realiza el profesor dentro del aula se ven influidas por su autoeficacia, de ahí que sea necesario su análisis. El aula representa, más que el lugar de trabajo, el contexto natural en el cual el profesor desarrolla sus funciones docentes, toma decisiones sobre sí y sobre sus alumnos y corresponde al medio preferente y más inmediato para su aprendizaje y desarrollo profesional.

Se ha demostrado que los docentes que creen hacer su tarea con mayor entusiasmo son también vistos por sus directivos como personas con altos promedios en los niveles de desempeño. Aquellos docentes que se ven más capaces para hacer frente a determinadas competencias están más satisfechos con las actividades con las cuales están más implicados (Trentham, Silver y Brogdon, 1985).

Podemos adentrarnos en la definición de dicha función, así como, su estructura, control, la metodología que se emplea para desarrollar dicha tarea y un análisis correspondiente a los tiempos que se tienen para efectuar la tarea docente.

En primer lugar, la enseñanza directa es la tarea principal de todo profesor, esta tarea se caracteriza por la presentación de la materia, la estructuración clara de los temas, el control de la enseñanza, la disciplina y grado reducido de libertad (Fend, 1986). Gimeno (1988) destaca el papel de las tareas como configuradoras de la práctica docente y mediadoras en el aprendizaje de los alumnos:

« la tarea es elemento intermedio entre las posibilidades teóricas que marca el currículo y los efectos reales del mismo »(p.226).

La programación de actividades académicas resulta ser la característica más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; puede ser intrínseca, en el

caso que corresponda a las ideas y los conceptos y, es también extrínseca, donde se incluyen las técnicas del profesor y las actividades de los alumnos.

Se ha observado que los docentes que tienen alto sentido de eficacia tienen un significativo trabajo con respecto a la planeación de su clase y van dirigiendo con mayor entusiasmo a su grupo a cargo. (Saklofske, Michayluk, y Randhawa, 1987). Así mismo, otro estudio realizado por Gibson y Dembo (1985) indicó que los docentes con alto sentido de eficacia se centran en el trabajo académico, estos son exigentes y alternan la enseñanza a todo el grupo con la atención individualizada, significando apoyo a quienes tengan necesidades especiales.

Volviendo a la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, éste se extiende en un proceso que admite diversos grados en las dimensiones señaladas con anterioridad. Actualmente existe una estructuración que resulta más favorecedora para el aprendizaje, se trata de una estructuración moderada, que admite variaciones dependiendo de la capacidad de los alumnos; así, por ejemplo, los alumnos más inteligentes aprenden mejor con una menor estructuración y en cambio los menos favorecidos necesitan más de ella. Desgraciadamente hay casos de docentes que no realizan dicha estructuración y, por lo tanto, perjudican a sus alumnos más necesitados de apoyo.

Siguiendo con la estructura de la actividad académica, García, *et al* (1997) asocian la misma estructura con tres variables: configuración espacial del aula, formato de la actividad y tiempo de dedicación, entendiendo por configuración espacial al concepto espacial del aula que se manifiesta en los procesos de planificación y acción docente, implícita o explícitamente (cerrado, abierto, integrado, etc.); por formato de actividad se entiende el modo de organizar el trabajo relacional, la interdependencia de los sujetos en el aula, el sistema de reglas que gobiernan el desarrollo de las tareas, etc.

En cuanto a la programación extrínseca, tenemos otro factor es la evaluación, que es un proceso en el que se obtiene una determinada información, una realización de juicios y, aunque no se hace siempre, se toman decisiones. Esta manera de realizar la estructura favorece la actividad académica y, a su vez, al desarrollo de la interacción entre el docente y sus alumnos.

Otra de las características mencionadas al inicio del tema es el control de la enseñanza; dicho control admite también una serie de grados, de acuerdo a los niveles ejercidos por el profesor o en algunos casos, ejercidos entre alumnos y profesor. La enseñanza directa es un diseño conductista, en la mayoría de los casos, se parcela en sus contenidos, alternando con evaluaciones parciales constantes para controlar el dominio de dichos contenidos.

Siguiendo con la tarea y su control, aparece la eficacia del mismo –como señala García Álvarez(1993)-, la cual está demostrada empíricamente, si se considera el criterio de dominio de esos contenidos, pero su duda está sobre si se favorecen estructuras de pensamiento más globales que, a la larga, resulten ser más eficaces al momento de enfrentarse a otras nuevas situaciones.

Es necesario alternar esta enseñanza directa con otras estrategias, tales como, el trabajo colaborativo, ya que, en este caso en particular, ayudan a lograr una gama más amplia de los objetivos planeados previamente. Es importante mencionar que, en la mayoría de las situaciones, la enseñanza directa posibilita el autocontrol de los alumnos, y este, a su vez, favorece la motivación e implicación, sobre todo en alumnos de más capacidad.

Pero también tenemos el caso de los alumnos poco responsables o que no han llegado a desarrollar estrategias o destrezas para su desempeño; según la investigación realizada por Bennett (1979), "los alumnos de clases formales se ocupan más de la actividad del trabajo que en aquellas clases donde la dirección del profesor es reducida que pierden el interés por el trabajo, tanto en alumnos de alto como bajo nivel de aprovechamiento".

En cuanto al tiempo dedicado a la enseñanza como tarea docente, se tienen algunos niveles:

- El tiempo asignado al aprendizaje de una determinada asignatura dentro del horario escolar,
- El tiempo empleado por el profesor, que no siempre coincide con el horario asignado.
- El tiempo empleado por el alumno concreto, que resulta ser el tiempo realmente aprovechado,
- El tiempo necesitado por el alumno.

También es importante mencionar que el tiempo guarda mucha relación con el aprendizaje logrado, de hecho, se ha demostrado que existe un vínculo entre tiempo empleado con el tiempo necesitado. Muchas veces hay factores que afectan al tiempo necesitado, entre dichos factores podemos mencionar, la claridad, el nivel de dificultad, los intereses del alumnado, etc.

Guskey (1987) estudió la eficacia docente y encontró que los profesores con un alto sentido de eficacia mantienen un alto nivel de esfuerzo; persisten en las tareas emprendidas, pese a las dificultades encontradas e incorporan nuevas estrategias ante su tarea docente. Insiste, dicho autor, además que el cambio en la tarea del docente se hará hasta que se aprecien mejoras en los resultados o rendimientos de los alumnos (Guskey y Passaro, 1994).

También es importante señalar que, en principio, la práctica docente puede ser entendida como un proceso de toma de decisiones -acerca de determinadas acciones- y de puesta en práctica de las mismas. También, se puede decir que, una acción educativa, entendiéndola como aquel conjunto de acciones que profesor y alumnos desarrollan, implica una fase "preactiva" o de planificación y una fase de puesta en práctica o "interactiva", o de desarrollo; dicha puesta en práctica se realiza en base a tres grupos de elementos cuya interrelación define, en gran medida, diferentes estilos de enseñanza:

- Las tareas escolares que el alumno ha de efectuar.
- La estructura de la actividad que se va a desarrollar.
- La evaluación de la acción en su conjunto.

Estas dimensiones corresponden a un enfoque ecológico de la enseñanza (Doyle, 1977). Cuando se habla de *tareas escolares* y el docente se refiere o plantea qué tareas deben llevar a cabo los alumnos, se están visualizando cuáles son las metas u objetivos que se pretenden, qué contenidos se van a abordar, qué actividades se desean promover entre ellos y, también qué medios serán los utilizados.

En cuanto a las *metas y objetivos*, éstos recogen el resultado que se desea alcanzar. Cualquier meta y objetivo se dota de contenidos que deben conducir a éstos; sobre los contenidos de las tareas, los alumnos desarrollan determinadas actividades que pueden tener una gran acentuación intelectual o bien, tratarse de operaciones físicas o de relación interpersonal.

En cuanto a *los medios*, se trata de los materiales que se utilizan para el desarrollo de las tareas escolares, presentan elementos como son, su nivel de simbolización de mensajes, su función pedagógica y, por último, la participación de los alumnos en su elaboración. Con estos hechos, se observa la magnitud de la realización de la tarea docente, si su control es desarrollado por un docente de bajo nivel de eficacia, seguramente empleará un control custodial. Si se trata de docentes con alto nivel de eficacia desarrollan un autocontrol en sus alumnos permitiendo, de este modo, una mayor respuesta de ellos.

Bandura (1997) hace hincapié en que las estructuras de las actividades académicas y la forma de evaluación del profesorado están determinadas por las creencias docentes acerca de su instrucción eficaz y, enseguida se analizarán éstas.

5.2.4 La autoeficacia y las creencias del profesor

También las teorías y creencias del profesorado se ven afectadas por la autoeficacia, tal como se observa en la tabla 5.2 de este capítulo. La creencia se ha definido como “una declaración hipotética o inferencial acerca de un objeto capaz de ser precedida por la frase *creo que...* que describe el objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo; y predispone para actuar, probablemente de diferente forma y bajo diferentes condiciones” (Wahlstrom y otros, 1982:28).

Para Nespor(1987) hay cuatro características de las creencias, entre ellas se pueden señalar, la presunción existencial, la alternatividad, los aspectos afectivos y evaluativos, y por último, una estructura episódica; también piensa que dichas creencias inciden en la organización y definición de las tareas.

Para los autores Clark y Yinger (1979) no hay diferencias significativas entre una creencia, las concepciones, perspectivas o teorías implícitas; y entonces todos ellas quedan englobados en el último concepto. Afirman estos autores al respecto:

“...el estudio de lo que los profesores piensan en parte está basado en la asunción de que, al generar un espacio problema, el profesor adopta como punto de referencia una perspectiva personal, una teoría implícita, un sistema conceptual o un sistema de creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje” (p. 251).

Copa (1984) define a los profesores como constructores de teorías, las cuales vienen a ser el nexo entre el pensamiento y la acción; a su vez, las teorías son los esquemas en función a los cuales los profesores dan sentido e intervienen en la clase.

Gibson y Dembo (1984) afirman que los docentes que tienen un alto sentido de eficacia dedican más tiempo de clase a actividades académicas, mientras que los docentes con baja eficacia pasan más tiempo en actividades no académicas y por lo tanto se observa que pocos son los estudiantes que obtienen progreso. De este modo los docentes que creen fuertemente en su habilidad para dirigir su clase y crear mayores experiencias en sus estudiantes son de alto nivel de eficacia.

Clark y Peterson (1990) resaltan que las creencias y teorías docentes son una de las categorías de los procesos del pensamiento, y representan un amplio acervo de conocimientos que poseen los docentes y que afectan a su planificación y a sus pensamientos y decisiones interactivas, estos dos elementos últimos son otras categorías de dichos procesos. Cabe señalar que también se pueden generar otras teorías y creencias a partir de la planificación o como resultado de desarrollar una reflexión durante la interacción en el aula.

Por último, cabe destacar que las teorías docentes son construidas para luego proyectarlas en el aula. Aquellas teorías que el profesorado escucha al participar en cursos formativos, las reorienta y luego las transforma en la práctica docente, esa es una realidad absoluta. Esto nos permite ver el alcance de los programas de formación con unos “saberes académicos” como contenido.

Se han encontrado indicios que vinculan las creencias con algunos factores de la personalidad del profesor, así como con las creencias acerca de los propios alumnos; también se ha demostrado que la relación entre las creencias y la conducta de un profesor va a estar mediatizada por el contexto y por las condiciones en las que desarrolla su enseñanza. Esto ya se ha mencionado en temas anteriores.

El profesorado presenta una autoeficacia, como ya lo hemos estado desarrollando, se trata de una doble creencia, por un lado, de que la educación brinda resultados (eficacia docente) y, a la vez, que los docentes pueden influir en el aprendizaje de los alumnos (eficacia docente personal) y, esto es posible, aunque, existen factores adversos, entre los cuales se pueden citar, las condiciones ambientales y familiares que en momentos resultan una catástrofe, hasta tal punto, que pueden ser de gran efecto negativo en el desarrollo escolar de un alumno.

Por otra parte, si este conjunto de creencias se utiliza adecuadamente, se pueden sacar adelante a los estudiantes, de tal manera que, se convierte en una variable de mejora educativa. A continuación se analizará otro factor decisivo en la práctica docente, el autoconcepto.

5.2.4.1 El autoconcepto

Comenzaremos este apartado con el desarrollo de la definición del autoconcepto, el cual presenta una gran influencia en la interrelación del docente y sus alumnos, ya que el profesor representa un ser significativo con el que los alumnos tienden a identificarse (L' Ecuyer, 1985; Ziller, 1973; Kuhn, 1960)¹.

Podemos comenzar citando autores que se han referido a este concepto. García Álvarez (1993) definió el sentido de eficacia como el autoconcepto profesional del profesor, hace notar que dicho elemento se ha ido formando a través de la experiencia docente, y cita que “ tiene una dimensión personal: convicción de su adecuada preparación y capacidad para realizar su tarea; y otra dimensión profesional: responsabilidad sobre los efectos de sus actos en el aprendizaje de sus alumnos” (p. 226-229).

“El mundo perceptivo lo configuramos a través del yo, que es el centro organizador y el marco de referencia de las percepciones. Un yo que se ha formado en la trayectoria vital de cada uno a través de las experiencias vividas en la familia, en la escuela, en la calle, etc., en el contacto, sobre todo, con las personas significativas. Esas experiencias que han sido más vitales y fundamentales han fraguado nuestro autoconcepto, que está teñido de valores positivos o negativos. El signo positivo o negativo del autoconcepto determina el tipo de comportamiento de la persona, porque es el prisma que refleja la realidad; de ahí que los profesores con autoconceptos positivos resulten ser más eficaces y no sólo eso, sino que tienen una visión positiva y valorizadora de sus alumnos(p.202).”

En un profesor eficiente se hace necesario un autoconcepto positivo para desarrollar a su vez, el autoconcepto, con esas características, en los alumnos; este concepto se define como *las percepciones que la persona tiene acerca de sí misma y sus competencias en diversos dominios* (García A., 1993: 247). El profesor ocupa una posición clave en la formación de un esquema específico, pero nuclear para el autoconcepto general, como es el esquema de la competencia académica.

Actualmente, García (1997) define el autoconcepto como una dimensión del yo profesional, entendiendo al yo profesional como:

“un complejo, multidimensional y dinámico sistema de representaciones que se desarrolla a través del tiempo como resultado de las interacciones de la persona con el ambiente” (p. 226).

¹ Citados en la obra de Hernández, P y Santana, L.E. (1988). Educación de la personalidad: El papel del profesor. Barcelona: Oikos – tau, S.A.

También es importante señalar la influencia que puede tener la escuela en el desarrollo del autoconcepto de los chicos, de hecho, como señalan Beane y Lipka (1984):

“La escuela debe ayudar a los jóvenes a clarificar su autoconcepto y a mejorar su autoestima; ahora sólo está empeñada en enseñar destrezas y conocimientos.”

La autoestima, ya sea positiva o negativa, hace referencia a la dimensión evaluativa del autoconcepto, y claro, desde un particular sistema de valores que presenta la persona. Rosenberg (1965) destacó algunas de las características de los alumnos adolescentes de baja autoestima, entre ellas se pueden señalar, que son sensibles ante la crítica, aislados y desconfiados(p.125).

Hamacheck (1971) investigó el desarrollo del autoconcepto y señala que de los factores más influyentes para su formación están, entre otros, el crecimiento físico, las prácticas educativas, la adaptación escolar y los métodos de enseñanza. Burns (1982) manifestó que el autoconcepto actúa como un filtro interior y todas las experiencias o acontecimientos pasan por él y por consiguiente, si a un niño se le dice que es un “tonto” se le condicionará en sus acciones y tenderá a interpretar todo lo que le suceda conforme con ese punto de vista.

Henderson (1996) realizó un estudio donde observó que a mayor eficacia docente le corresponde un mayor promedio de compromiso del profesorado y una gran participación del mismo, además de elevados niveles de éxito. Estos elementos se asocian a la motivación. Veremos enseguida como la motivación y la eficacia docente pueden derribar graves barreras en los estudiantes, entre ellos y entre ellos y su profesor.

5.2.5 Autoeficacia y motivación

La motivación propia y la de los alumnos tienen su influencia de la autoeficacia (véase tabla 5.2 para observar su relación). Podemos analizar, inicialmente, el caso de la motivación de los alumnos. Existen estudios donde se han revisado las formas en que un profesor puede interpretar el desinterés y el bajo rendimiento de sus alumnos, la mayoría lo afrontan de maneras diferentes, algunos docentes piensan que el contexto familiar y social no favorece el desarrollo de una motivación.

Al pensar que los alumnos tienen una problemática familiar, personal o social y creer que dicha causa es la responsable de la mínima motivación o interés hacia la clase, se observan dos consecuencias, como señala Alonso Tapia (1997)...

“primero, que muchos profesores y profesoras piensen que es poco lo que pueden hacer frente a un contexto que escasamente, o en nada, favorece el interés por el aprendizaje, por lo que algunos terminan dejando de esforzarse por intentar motivar a sus alumnos. Y, segundo, que su autoestima profesional y la valoración que hacen de su profesión se

vuelven más negativas al verse incapaces de conseguir los logros educativos que deben constituir el acicate para su trabajo diario”(p.13)

Si se tiene un sentido de eficacia elevado, el profesor se preguntará ¿ qué puedo hacer para conseguir que mis alumnos y alumnas se interesen por aprender y logren poner todo su esfuerzo en ello?. Con esto no se está negando la influencia del contexto familiar y social sobre el interés y la motivación de los alumnos; sí se puede controlar esa situación y esto se logra dependiendo de como un docente la afronta en el aula.

La forma de actuación de un docente puede contribuir a motivar o desmotivar a sus alumnos, esto es, si éstos presentan expectativas bajas, al pedirles resolver un ejercicio e indicar *veamos quien lo termina primero*, para esta clase de estudiantes, esto será desmotivante, pero en cambio, para otros, como es el caso de alumnos competentes o brillantes, será un incentivo importante. De ahí que sea importante un clima motivacional de aula, esto es, un clima capaz de despertar el interés en los alumnos y una motivación por aprender.

Alonso Tapia (1997) nos habla de que los alumnos tienen diferentes razones para trabajar en el salón de clases, esto es, no todos los alumnos persiguen las mismas metas, a veces, se busca atender la sección que representa el dominio de la tarea y así llegar a experimentar que se es competente.

Otra sensación negativa que suelen vivir los alumnos de secundaria es sentirse obligados a hacer algo que no querían hacer, esto tiene que ver con la autonomía y control personal, tal parece que todo les es impuesto.

Tabla 5. 4 Las tareas y sus efectos y valores.

META	EFECTOS	VALOR
Deseo de dominio y experiencia de competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Produce la inmersión en la tarea(absortos). • Fomenta la búsqueda de la ayuda realmente necesaria. • Estimula la elaboración del conocimiento. • Fomenta la búsqueda de información. 	<p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">+</p>
Deseo de que lo que se aprenda sea útil.	<p>La ausencia de funcionalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elimina el interés y la motivación por aprender. • Incrementa la sensación de obligación. 	-
Deseo de conseguir recompensas.	<p>Favorece la motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el interés es muy bajo. • Si disfrutar requiere experimentar la tarea. • Si disfrutar requiere cierta destreza. <p>Perjudica la motivación intrínseca en los demás casos.</p>	<p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">-</p>
Necesidad de la seguridad que da el aprobado.	<p>La amenaza de notas desfavorables:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace aumentar las tareas terminadas. • Induce a un mayor aprendizaje memorístico. • Dependiendo de la evaluación, las notas 	<p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">+</p>

	mejoran. • Llega a perjudicar la comprensión y el aprendizaje significativo.	—
Necesidad de preservar la autoestima.	• Inhibe la tendencia a preguntar o participar. • Tiende a inducir formas inadecuadas de estudio. • Si hay una segunda oportunidad, hace que el esfuerzo por aprobar aumente.	— — +
Necesidad de autonomía y control personal	El sentimiento de obligación: • Destruye el interés. • Elimina el esfuerzo. • Favorece conductas orientadas a salir de la situación. El sentimiento de autonomía: • Lleva incluso a buscar medios alternativos de aprender.	— — — +
Necesidad de aceptación personal incondicional.	El sentimiento de rechazo personal: • Provoca un rechazo de lo escolar. • Aumenta el sentimiento de obligación. El deseo de aceptación personal: • Induce a aceptar los valores de los otros significativos	— — + / _

Cuadro tomado de Alonso Tapia, J. (1997:36).

En otros casos, lo que preocupa es no quedar mal frente a los demás y así preservar la propia imagen ante uno mismo y los demás, y si ello no es logrado, entonces tendrá consecuencias emocionales que afectan negativamente a la motivación.

También hay alumnos que sólo trabajan en clase en función de las recompensas que se puedan recibir y otros más, actúan motivados especialmente por la necesidad de conseguir la atención y aceptación de los demás, ya tratase, del profesor, o de algún compañero o compañera, de los padres, etc., en este tipo de situación se puede mirar que hay una necesidad de afecto y aprobación generalizada, es la necesidad básica de sentirse querido y aceptado incondicionalmente (Los efectos se observan en la tabla 5.4).

Existen diversos factores que posibilitan definir la motivación de los alumnos y alumnas, entre los más revisados está el contexto creado por la *interacción profesor - alumno*. Siguiendo con esto, se conocen tres componente principales de dicho contexto, y son: *los mensajes* dirigidos por el profesor a lo largo de las tareas escolares; *las recompensas* que da a los alumnos; y *la actuación* frente a los propios éxitos y fracasos que permite con su comportamiento. Analizando los mensajes, se ha comprobado que bien conducidos y siendo consistentes pueden contribuir, de manera notable, a definir la motivación con que los alumnos y alumnas encaran el trabajo escolar.

En cuanto a las recompensas, podemos afirmar que son útiles para facilitar el desarrollo de la motivación intrínseca por la tarea cuando el nivel inicial de interés del alumno por ella es muy bajo, es decir, que son efectivas siempre que se usen como medio de control del comportamiento. Por último, los profesores representan un modelo en el que los alumnos aprenden el interés por aprender, el cómo se afronta una dificultad o que no conviene equivocarse ante los demás, de este modo, dicho ejemplo proyectado por el profesorado es otro factor determinante de la motivación de los alumnos.

Los estudios realizados por Woolfolk y Hoy (1990, 1993) mostraron que los profesores con alto sentido de eficacia docente y personal, defienden un control humanístico, cediendo a sus alumnos autonomía y responsabilidad, desarrollando con ello una motivación intrínseca. Los docentes con bajo sentido de eficacia se inclinan, según este estudio, por un control más custodial, impuesto desde fuera y lo realizan recurriendo a motivaciones extrínsecas, entre las que destacan principalmente los premios y castigos.

Estos hechos que viven los docentes que realizan este control custodial, los coloca en una situación estresante, lo cual ya se revisó en el capítulo anterior, provocando en ellos una sensación de insatisfacción en la profesión y, como consecuencia, se sienten frustrados ante estas situaciones.

Skinner y Belmont (1993) y Babad (1993) realizaron estudios en los cuales observaron la implicación emocional y comportamental del alumno en la clase, y ésta se presenta en función de la percepción que se tiene del profesor, que afecta, de modo positivo o negativo, a su motivación en las tareas escolares y a su mundo afectivo.

En cuanto a la motivación del docente, por supuesto, se debe considerar que el profesor está motivado para participar en sus tareas y de este modo, dar ánimos a sus alumnos; los profesionales de la educación tienen que orientar su esfuerzo para adecuarse a las carencias del alumnado y para constatar si los medios empleados son los más adecuados.

Desgraciadamente hay muchos factores que juegan un papel decisivo para el mantenimiento de dicha motivación, algunos aspectos más relevantes son: las condiciones laborales, la vida personal y el entorno social, entre los que más afectan a dicha dimensión. Son significativas las evidencias que muestran un bajo nivel motivacional cuando alguno de dichos factores no se encuentra estable y/o en óptimas condiciones.

No se puede pasar por alto otro gran motivo de preocupación de las autoridades educativas y de la sociedad, el caso de la actitud para el cambio educativo, un factor que se dificulta desarrollar en el profesorado debido a demasiados factores adversos a este hecho. A continuación se analizarán esos aspectos que giran alrededor de dicha dimensión.

5.2.4.1 La actitud para el cambio

Al igual que las anteriores variables explicadas, también la actitud para el cambio recibe influencia de la autoeficacia percibida, enseguida se analiza el concepto. La eficacia determina y posibilita el cambio en el quehacer educativo.

En toda actividad formativa se espera que el profesorado presente un cambio de actitud de cara a la práctica docente. Desgraciadamente dichos cursos formativos no analizan las actitudes docentes, no se abordan las problemáticas perceptivas que viven los docentes en el salón de clases. Es difícil que se logren estos resultados si el enfoque empleado en programas de formación es sobre contenidos y técnicas de transmisión de los mismos. Se deben desarrollar procesos de formación donde se revalorice la aportación de las actitudes; de esto depende que se dé un cambio en las creencias y enseguida, en las actitudes.

Ya en el primer capítulo se detallaron los objetivos de la formación permanente; si se considerara el desarrollo de la personalidad del profesor en todas sus dimensiones, como otro de los aspectos a tratar dentro de todo proceso formativo, así como la búsqueda de la mejora de los centros, se lograrían estos cambios de actitudes.

Sin embargo, es verdad que un sentido de eficacia elevado hace posible un entusiasmo por el desarrollo personal y permite un cambio de actitud entre el profesorado que presenta dicha condición. Afortunadamente hay docentes que están en este grupo y aportan ayuda y apoyo a sus colegas.

Cuando se culpa directamente al profesorado de dicha imposibilidad, se vincula a una falta de deficiencias estructurales en la formación, entre ellas se pueden citar, que éstas quedan al margen de las necesidades de los individuos y de los centros y, también, hay una ausencia de enfoques humanistas. Esto ya ha sido tratado en el primer capítulo y se han elaborado algunas reflexiones al respecto.

Mañú Noáin (1998) señala al respecto del cambio educativo:

Y si además, el profesor tiene afán de mejora, personal y colectiva, transmitirá como por ósmosis esa actitud a sus alumnos. Si no la tiene, sus palabras serán vacías; para dar hay que tener (p. 71).

También cabe señalar, que las patologías de los docentes pueden ubicarse tanto por su implicación en una interacción social, tanto como por su papel reestructurado de agente educativo ante el cambio social. Por lo que todavía conlleva más dificultades y, en su caso, algunos fracasos. Estos aspectos se revisaron en el capítulo anterior.

5.2.6 Autoeficacia del profesor y rendimiento de los alumnos

También la eficacia docente influye en el rendimiento escolar y el desarrollo personal de los chicos (véase la tabla 5.2). Los docentes con alto sentido de eficacia tienen una significativa relación con el logro o rendimiento de sus alumnos, y aún en los que tienen más bajo resultado.

Un factor dentro del desarrollo personal del alumno está representado por el autoconcepto y como ya lo han afirmado diferentes autores, hoy en día, la escuela solamente busca desarrollar el curriculum de cada asignatura, sus contenidos son lo único que interesa al profesorado; no se tiene el tiempo para entablar una interacción emocional con los alumnos y, de este modo, no se pueden desarrollar cualidades en el alumno; se puede afirmar, entonces, que se tiene como fin único, la transmisión de información académica.

Al hablar de los resultados de los estudiantes, será bueno, analizar los pensamientos de los profesores con respecto a los alumnos con buenas notas y con respecto a los que presentan fracaso escolar. Se han hecho estudios en función a lo que los profesores piensan que son las causas de los fracasos de los alumnos. Los profesores que atribuyen causas negativas al fracaso escolar son los que se ven perturbados inmediatamente por una serie de sentimientos negativos, entre los cuales podemos citar la insatisfacción y la ansiedad; además, todo esto impide que el docente se manifieste con eficacia.

Clarck y Peterson (1980) analizaron en su estudio las atribuciones causales de los profesores con respecto al rendimiento de los alumnos. El estudio arroja, de manera muy general, las siguientes conclusiones, para los autores, existen tres tipos de patrón atribucional entre los enseñantes a la hora de preguntarse las causas de rendimiento de sus alumnos:

1. Atribuciones autodefensivas: estas se caracterizan por culpar a los alumnos cuando fracasan, pero asumen el éxito como propio cuando se produce.
2. Atribuciones “contra-defensivas”: este tipo de atribuciones supone asumir como propio tanto el éxito como el fracaso de sus alumnos.
3. Atribuciones no defensivas: en este caso el profesor se responsabiliza más a sí mismo, el fracaso en sus alumnos y sin embargo, atribuye el éxito en mayor medida a sus propios alumnos.

Con respecto al primer tipo que alude a atribuciones *autodefensivas*, Clarck y Peterson (1980) hallaron un sesgo en donde los docentes se responsabilizan únicamente cuando los estudiantes logran el éxito. No obstante otros estudios defienden la tendencia de los profesores a realizar atribuciones no defensivas, esto es a responsabilizarse más del fracaso que del éxito de los alumnos (Ross y col., 1974; Ames, 1975; Brandt y col., 1975).

Beckman (1970), realizó una investigación en la cual halló evidencias de atribuciones causales tipo “counter-defensive” entre profesorado, es decir, aquella tendencia mayoritaria a responsabilizarse, tanto del éxito como del fracaso de sus alumnos.

Anderson, Greene y Loewen (1988) investigaron en el profesorado su sentido de eficacia y comprobaron que tanto el sentido de eficacia del profesor como el alumno correlacionan con el rendimiento de dichos alumnos.

Melby (1995) demostró que los docentes con bajo nivel de sentido de eficacia están cargados de problemas dentro de su salón de clases, se encuentran estresados por ello; se enfadan por el mal comportamiento; tienen una visión de custodiar todo su trabajo y, se centran más en la materia que es su objeto de estudio dejando de lado el desarrollo personal de los estudiantes.

Con lo dicho en este apartado, podemos ver el alcance de las teorías implícitas que presenta el profesor y también, se aprecia que la falta de una relación

humana entre el docente y sus alumnos imposibilita el apoyo para el desarrollo personal de dichos estudiantes. Veremos enseguida cómo influye la eficacia docente en aspectos autorreferentes.

Se debe desarrollar en los alumnos atribuciones adecuadas que funcionan como mediadores cognitivos en la conducta de aprendizaje; para García Álvarez (1993: 211), las atribuciones son percepciones que tienen las personas sobre las causas de su conducta y dicha variable mediacional tiene un gran efecto sobre la motivación, tanto en los profesores con respecto a la enseñanza, como en los alumnos respecto a su aprendizaje, trátase de un efecto positivo o negativo. Hay alumnos que presentan una capacidad y un esfuerzo superior y justifican su éxito a estas causas internas; se han encontrado que las alumnas y alumnos de 12 ó 13 años ya tienen sus atribuciones semejantes a las de los adultos, y atribuyen sus fracasos más a causas externas que a causas internas, entre dichas causas se pueden contar, la amplitud de temas del programa o curso, el sistema de calificaciones y los exámenes (Rubio Jerónimo, Rojo Calvo y Ferre Rubio, 1990).

Es necesaria una formación del profesorado para actuar sobre las atribuciones que se formen los alumnos sobre las causas de sus éxitos o fracasos, y por su influencia sobre la conducta de aprendizaje. Un profesor debe estar capacitado para enfrentarse a ellas, iniciando con un diagnóstico acerca de los tipos de atribuciones empleados por los alumnos, siguiendo el comportamiento y pensamiento de los alumnos a través de la observación se puede conocer dichas atribuciones; enseguida se deben de contrastar con las verdaderas causas de fracaso, esto es posible a través de una observación psicológica, que por cierto, los docentes no tienen un entrenamiento adecuado al respecto. Además se debe de analizar críticamente las actitudes que se generan hacia ciertos alumnos en razón de sus propias atribuciones.

En su momento, siguiendo con el tema de las actitudes del profesorado frente a las atribuciones, se hace necesario modificar las falsas atribuciones de los alumnos, de hecho, es la tarea principal, un profesor sabe que no siempre los fracasos se deben a la falta de capacidad, ésta sólo explica una parte del éxito escolar.

Se habla de que, entonces, se tienen dos tareas a seguir: por un lado, la ayuda a los alumnos a clarificar sus atribuciones y, una segunda tarea es, ayudarles a modificarlas. Entre las estrategias ya diseñadas para lograr estas tareas se pueden citar, entre otras, el favorecer las experiencias de aprendizaje exitoso, graduando las dificultades, resaltando los logros y relacionándolos con el esfuerzo realizado.

En el terreno escolar, las expectativas se han mostrado como una variable capaz de influir en el logro y las actitudes académicas de los estudiantes, por un lado, los profesores valoran en sus alumnos, especialmente, el grado de actuación frente a los objetivos de la escuela, y los alumnos, en cambio, en un primera etapa, tienden a conceptualizar a sus profesores en función de características afectivas y relacionales y, a medida que aumenta el nivel y la edad, cobran más importancia las facetas instruccionales.

La percepción que el profesor presenta acerca de algunos efectos negativos o positivos de su conducta afectan sus expectativas y por supuesto a su motivación. Es decir, si él se siente capaz de influir en sus alumnos, inclusive en los más débiles de capacidad e inmotivados, estaría dispuesto a esforzarse y a mantener dicho esfuerzo, ya que se considera responsable de los resultados que se logren en sus alumnos.

En cambio, si cree que los resultados de sus alumnos se van a ver afectados por factores extrínsecos o van a depender de ellos no pondrá un esfuerzo por considerar inútil esta acción, se trata de factores como el rasgo personal de la motivación o la capacidad, por un lado, y por el otro, factores como el ambiente familiar, el de los amigos o vecinos.

Siguiendo con las expectativas, es importante ver el grado de influencia que presentan: en los alumnos brillantes se ha demostrado que tienen una ventaja interactiva sobre aquellos que se perciben como torpes, de esta manera, las expectativas negativas pueden fomentar y perpetuar conductas inapropiadas.

También se ha demostrado que las expectativas de los profesores dependen más de la conducta actual de sus alumnos que de otras etiquetas que ellos lleven, esto es, los efectos de las expectativas creadas por las etiquetas disminuyen rápidamente con el tiempo cuando los profesores conocen mejor a los alumnos.

Santana Vega (1986) hace alusión al giro que han dado los expertos en cuanto al reconocimiento de que no sólo el alumno es culpable de su fracaso escolar, también, el profesor juega un papel importante en la formación del autoconcepto académico del alumno, en su rendimiento y en su adaptación al ambiente escolar. De ahí la necesidad de que en todo curso de formación del profesorado se reflexione sobre la incidencia que tanto sus expectativas falsas como un autoconcepto inadecuado tienen efectos negativos en el rendimiento académico y, principalmente, en la educación de la personalidad de un alumno. Ya que como señala esta autora:

“El tema de las expectativas está fuertemente interrelacionado con el autoconcepto. Se ha visto, por una parte, cómo el autoconcepto es una herramienta poderosa en la explicación de la conducta humana, y, por otra parte, cómo el autoconcepto está compuesto por un conjunto de expectativas; éstas expresan lo que los individuos esperan que ocurra, bien con respecto a sí mismo o a otras personas: un individuo espera comportarse de una determinada manera y espera también que los demás interpreten su conducta de forma consistente con los conceptos presentes que sobre sí mismo tiene.”(p. 563)

En definitiva, el profesorado comunica sus expectativas por medio de un tratamiento diferencial -llamado así por Santana Vega (1986:570)- hacia los estudiantes; y si estas expectativas son rígidas e inadecuadas condicionan al alumno a conformarse con ellas, y no adquieren el valor adaptativo que las expectativas normales poseen.

Migdgley, Feldlaufer y Eccles (1989) realizaron un estudio longitudinal de la transición de la escuela elemental a la escuela secundaria y observaron que los estudiantes con altas expectativas no han sido afectadas por los sentidos de eficacia de sus profesores dentro de dicha transición, en contraste, los alumnos con bajos niveles de realización y que han tenido docentes con bajo nivel de eficacia, han sufrido una declinación en sus expectativas y rendimiento académico.

En un estudio realizado por Wittrock (1990) se demostró que la influencia del profesor se da tanto en el pensamiento de los alumnos, así como en sus expectativas, motivaciones, atribuciones, al igual que las estrategias de aprendizaje y autoconceptos académicos.

Fullan y Hargreaves (1997) hacen resaltar que el individualismo que viven los profesores tiene como causa determinante unas expectativas tan inalcanzablemente elevadas que muchos docentes se proponen en un trabajo que carece de límites bien definidos.

En un estudio realizado por Rosenholtz (1989) en Tennessee se observaron dos tipos de escuelas, “las estancadas”, que no apoyaban los cambios y, el perfeccionamiento, la incertidumbre y el aislamiento iban de la mano; mientras que “las escuelas en movimiento” viven todo lo contrario. Halló que las medidas de la incertidumbre del docente estaban correlacionadas negativamente con el incremento del aprendizaje de los alumnos.

Con lo anteriormente señalado, se puede hacer notar que la formación permanente insiste en informar a los docentes acerca de conocimientos y técnicas de transmisión de los mismos, se han olvidado de que un objetivo de la Educación es el desarrollo integral del alumno y en ello queda incluido, definitivamente, el desarrollo del autoconcepto y las expectativas de logro de los alumnos.

Capítulo 6.

Planteamiento y objetivos

6.1 El factor humano en la calidad de la docencia.

A lo largo de los capítulos precedentes se ha realizado un recorrido por diversos aspectos de lo que podría denominarse el “factor humano en la calidad de la docencia”. La idea que se ha pretendido defender es que cualquier planteamiento sobre la calidad de la educación y su mejora debe considerar que los cambios e innovaciones los tienen que llevar a cabo personas concretas que realizan una función docente: los profesores.

En ocasiones se olvida este factor humano, especialmente, cuando se pormenoriza con detalle las tareas docentes que se deben realizar y no se considera cómo se deben llevar a la práctica o cómo se deben implicar a los docentes en estas nuevas tareas.

Considerar el factor humano en la educación significa, a la luz de lo expuesto en los capítulos anteriores, poner de relieve que los docentes no se capacitan de una vez para siempre con su formación inicial sino que se van formando paulatinamente a lo largo de la carrera, en una evolución que contempla no sólo sus habilidades y capacidades profesionales sino también la evolución de su propia personalidad.

Así lo han mostrado algunos estudios como es el caso del trabajo de Huberman(1989) quien ha manifestado que cada etapa de la vida profesional está determinada por diferentes acontecimientos personales y contextuales. Se demostró que conforme se dan dichas etapas, se va dando una ruptura y un desinterés respecto a distintos aspectos de la vida de la escuela. Igualmente, se comprobó que los inicios vividos como relativamente fáciles y positivos, así como una preocupación fundamentalmente pedagógica, constituyen los mejores predictores de la satisfacción profesional.

Otro aspecto que sale a la luz cuando se plantea el factor humano en la educación es que la motivación para la docencia, la autoimagen como docente, la capacidad percibida para llevar a cabo las tareas docentes y las actitudes hacia la educación y los alumnos son factores clave en este desarrollo profesional que se acaba de exponer.

Dicho desarrollo profesional se va generando en el propio contexto donde se desempeñan los docentes y esto es apoyado por distintos teóricos. Tal como indica Bandura, Gibson y Dembo, Hoy y Woolfolk y demás autores, cuyas aportaciones han sido revisadas minuciosamente en algunos apartados de este

trabajo. Se demostró que la integridad institucional y el estado de ánimo, entre otros elementos, predicen la eficacia docente.

Bajo esta óptica, el estrés docente aparece como un síntoma del desajuste del factor humano en la educación. El estrés docente y el síndrome del profesor quemado (burnout) se pueden explicar como producto de los desajustes entre la formación de los docentes y las exigencias a las que están sometidos, entre sus expectativas de desarrollo profesional y la realidad.

Es indiscutible que los docentes están inmersos en una situación educativa que se ve afectada por la actual crisis social. Todo ello tiene grandes repercusiones en la vida profesional y personal de los docentes; quienes, no logran, en muchos momentos, hacer uso de los recursos más adecuados para afrontar una gama de situaciones, como pueden ser las de orden laboral.

6.2 Objetivos generales de la presente investigación.

La presente investigación pretende evaluar el factor humano en la educación, con un especial énfasis en el desarrollo de la carrera docente y sacar a la luz su relación con la práctica docente, la que se realiza día a día en el aula.

Para conseguir este objetivo general, la investigación se ha centrado en los profesores de ESO y Bachillerato, entre otras razones porque estos docentes acusan, actualmente, un proceso de adaptación especialmente difícil debido a la implantación de la LOGSE. Sin embargo, en el presente estudio esta situación concreta no debe ocultar que la adaptación a los cambios es un hecho continuamente necesario en la tarea docente. Por lo tanto, se persigue el estudio de aspectos generales del factor humano en la tarea docente y no únicamente en esta situación concreta (la aplicación de la LOGSE).

La metodología utilizada ha sido variada puesto que el objetivo de la investigación no se reduce a un aspecto concreto y parcial sino a una relación global entre los factores personales de los profesores y su tarea docente. Por un lado se ha seleccionado, de manera aleatoria para evitar sesgos de selección, una serie de centros de secundaria y bachillerato del Vallés que es una zona en donde se dan situaciones suficientemente variadas como para proporcionar una muestra rica en experiencias y no decantada hacia un tipo de entorno social concreto. Se analizarán el entorno y la situación scio-educativa de los centros con el fin de dotar de contexto a los datos recogidos.

La recogida de datos se orientará a configurar un cuerpo de información acerca del desarrollo profesional de los docentes en referencia a sus circunstancias personales, sus actitudes hacia la docencia, su eficacia percibida, las fuentes de estrés y sus formas de afrontarlas. Tanto esta recogida de datos como su análisis contemplará dos vertientes complementarias, una será el uso de instrumentos estandarizados de encuesta aplicados a una muestra amplia y su análisis estadístico y la otra, la realización de entrevistas seleccionadas y su análisis cualitativo. De esta manera se intentará abordar el mismo objetivo por

dos vías diferentes con el objeto de poder fundamentar las conclusiones del estudio a partir de dos fuentes de análisis distintas.

6.3 Objetivos concretos de la presente investigación.

A continuación se presentan los objetivos que se contemplaron en este trabajo:

- 1 Analizar el tipo de fuentes de estrés, las expectativas de eficacia, el burnout y los procesos de afrontamiento que presentan los docentes. Se hipotetiza que el sentido de eficacia y las formas activas de afrontamiento son los factores que previenen el burnout.
- 2 Analizar las actitudes de los profesores hacia la innovación y la formación permanente. Se hipotetiza que a mayor eficacia, un menor burnout y una actitud más optimista y, en general, positiva.
- 3 Comprobar si se encuentran diferencias, a lo largo de las fases de la vida del profesor, de las variables estudiadas en este trabajo. Se hipotetiza que siempre guardan relación, independientemente de la fase donde esté ubicado un docente. En cada fase de la vida aparecen distintos niveles de estrés, eficacia y burnout.
- 4 Comprobar si las variables demográficas (sexo, estado civil, titulación, cargos en el puesto de trabajo, etc.) influyen en la eficacia y el burnout. Se hipotetiza que si existen algunos factores que sí tienen importancia en la eficacia y el burnout y que puede tener una consecuencia positiva como negativa.
- 5 Describir las estrategias de afrontamiento que el profesorado emplea en situaciones laborales, principalmente.
- 6 Examinar las principales fuentes de estrés que provocan desgaste físico o mental (Burnout). Se hipotetiza que a mayores fuentes de estrés más seguridad hay de la presencia del proceso de burnout. O de otra manera, el síndrome del burnout está significativamente relacionado con los modos de afrontar situaciones estresantes en el trabajo.
- 7 Identificar posibles interacciones entre las variables que se estudia. Se hipotetiza que tanto la eficacia, la competencia personal, las fuentes y el afrontamiento se relacionan de alguna manera.

CAPITULO 7

MÉTODO

Es importante señalar que este trabajo es un estudio que entra en el género cuantitativo, pero no tan rígido como se aplicaba hasta hace algunas décadas. Los presupuestos de la ciencia moderna, según Ibáñez (citado por Sancho, 1990:39) entre los que se encuentran, el criterio de la objetividad independiente del sujeto y la atracción por lo permanente y lo estable, resultan inadecuados, salvo algunas excepciones, para explicar la realidad física y totalmente inadecuados para el objeto específico de las ciencias sociales. En realidad, estos principios llevan a considerar a la naturaleza como si fuera un autómata cuyas reglas de funcionamiento son cognoscibles en teoría y formulables con la ayuda de instrumentos matemáticos.

El trabajo ha sido efectuado con una orientación empírico-analítica y, utilizando la modalidad de encuesta, dentro del método descriptivo de la investigación ex -post- facto, para realizar la correspondiente medición y análisis estadístico de las dimensiones consideradas para el estudio.

Considerando las implicaciones ya mencionadas, se hizo necesario complementar esta investigación con entrevistas llevadas a cabo a los directivos de los centros educativos, así como a docentes, que voluntariamente han cedido su tiempo para realizarlas, esto se hizo con el profesorado que realiza su práctica en el aula, es decir, que están en contacto con los estudiantes.

7.1 Selección de la muestra.

En un principio se contó con una lista proporcionada por el Ministerio de Educación donde se enumeraban los institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la zona del Vallés Occidental dentro de la comunidad de Catalunya (cabe aclarar que la lista correspondía a instituciones públicas ya que es donde se encuentra el gremio más afectado). La muestra fue elegida aleatoriamente de una lista existente de los centros educativos del Vallés Occidental y, se insiste que se consideraron los casos de escuelas públicas que corresponden a los niveles de la Educación secundaria Obligatoria.

Al considerar 12 institutos de ese nivel se contempló una población cercana a 500 docentes, sin embargo, al entrar en contacto con los directivos de cada centro se hizo patente que no todo el claustro participaba en la enseñanza de la llamada secundaria obligatoria, ya que existe personal docente que está trabajando solamente en los talleres de formación ocupacional o en la secundaria postobligatoria, es decir, en el nivel de bachillerato. Así que, de hecho, la población que se contemplaba inicialmente de 500 docentes no ha podido ser la muestra definitiva.

En general, se entregaron cerca de 500 encuestas, sin embargo, la devolución se hizo de la siguiente manera, en distintas etapas (se dio margen entre 15 y 30 días para la recogida de los materiales) se visitó cada centro educativo hasta lograr completar una muestra que finalmente quedó constituida por 165 docentes.

7.2 Participantes

En el Vallés Occidental existen alrededor de 2000 docentes que colaboran en Institutos públicos de Educación secundaria obligatoria, de los cuales se pensó en entregar la encuesta a una cantidad cercana a 500 docentes de 12 institutos. Se contempló dicha población por ser representativa de la zona, sin embargo, la devolución de los materiales se hizo posible en 165 docentes de dichos centros; enseguida se presenta la relación lograda (ya se expusieron en el tema de la muestra las razones que limitaron la misma muestra).

Para ahorrar espacios en la tabla 7.1, el Instituto de Educación Secundaria (IES) Banús será representado como centro No. 1; el IES Castellbisbal es el centro No.2; el IES Palau Ausit es centro No. 3; el IES Les Termes es el centro No. 4; el IES Angeleta es el centro No.5; el IES Arraona es el centro No.6; el IES Monserrat i Roig es el No. 7; el IES Jaumé Mimó es el centro No. 8; el IES Rovira es el centro No. 9; el IES Viladecavalls es el centro No. 10; el IES Montcada i Reixac es el centro No.11 y el IES Ciudad Badía es el centro No. 12. En esta tabla podemos observar qué edad media tienen los participantes por centro y la edad media global de la muestra que finalmente es de 40 años.

Tabla 7.1 Participantes

Centro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total
Encuestas Entregadas	40	31	40	42	80	40	40	41	32	32	42	30	470
Encuestas recogidas	21	21	8	10	12	10	21	14	19	8	12	9	165
Hombres	12	10	5	3	6	4	10	6	12	2	4	5	79(47,9%)
Mujeres	9	11	3	7	6	6	11	8	7	6	8	4	86(52,1%)
Edad	41	38	41	39	45	44	40	42	39	33	38	41	481 =40

Los grupos de edades más numerosos quedan comprendidos entre los 36 y 40 años (37 docentes) y entre los 41 y 45 años (33 docentes). Los participantes más jóvenes se repartieron entre la franja de 31 a 35 años (24 docentes) y la de 26 a 30 años (18 docentes). Los docentes más mayores se distribuyen entre franjas de edad de la siguiente manera: 23 docentes de los comprendidos entre 46 y 50 años; 12 de la de 51 a 55 años y, finalmente, 7 entre la de los 56 a 60 años. La edad media es de 40,67; la moda de 36 y la desviación típica es

de 7,86. El mínimo de edad es de 26 años y el máximo de 60 años(ver tabla por edades más específicas). Se puede mirar la tabla 7.2 para observar las franjas de edad con sus respectivas frecuencias.

Tabla 7.2 Rangos de edad

Edad	frecuencias	Porcentaje	Porcentaje acumulado
26/30 años.	18	10,9	11,5
31/35 años.	24	14,5	26,9
36/40 años.	37	22,4	50,6
41/45 años.	35	21,2	73,1
46/50 años.	23	13,9	87,8
51/55 años.	12	7,3	95,5
56/60 años.	7	4,2	100,0
Total	156	94,5	
Perdidos	9	5,5	
Total	165	100,0	

7.3 Materiales

A este respecto se aplicaron diversos instrumentos, iniciando el paquete de encuestas con un cuestionario donde se solicitaron datos personales y profesionales de los participantes. La primera sección de la encuesta contenía un cuestionario con datos sociodemográficos.

7.3.1 Cuestionario de datos sociodemográficos

Este cuestionario incluye datos personales y profesionales, entre los cuales podemos citar los siguientes elementos:

Datos personales

1. Fecha y lugar de nacimiento.
2. Género.
3. Estado civil.
4. Cantidad de hijos con su correspondiente trama de edad.
5. Profesión de la pareja.
6. Persona(s) a quien comenta situaciones de presión vividas en la carrera.

Datos profesionales

7. Año de incorporación en la enseñanza.
8. Cantidad de centros donde se ha desempeñado como docente.
9. Cantidad de centros privados o concertados donde ha trabajado.
10. Cursos completos sin dar instrucción.
11. Año en que ganó las oposiciones.
12. Titulación máxima.
13. Cursos actuales que lleva a cabo.
14. Cambios en la enseñanza de su especialidad.

15. Esfuerzo adicional a dichos cambios.
16. Funciones desempeñadas durante su carrera docente.
17. Formación permanente, este dato se clasificó en cuatro opciones seleccionadas (Tercer ciclo, cursos/seminarios, congresos y grupos de trabajo) y dejando otra alternativa para registrar otros casos posibles.
18. Persona(s) a las que comenta situaciones de presión en la tarea docente.

Además de los datos solicitados se aplicaron en el paquete de la encuesta diversos instrumentos que enseguida se enumeran: Fuentes de estrés, Burnout, Opinión acerca de la formación y la ocupación, Autoeficacia, Competencia y Afrontamiento de estrés. A continuación se hará un análisis de estos cuestionarios seleccionados.

7.3.2 Fuentes de estrés

Este instrumento se recogió de un trabajo anterior, el cual se aplicó a los docentes de Catalunya (Fernández, J. y otros, 1992). Dicho estudio contempló una muestra de docentes y su diseño comprendió, inicialmente, 30 factores considerados fuentes de estrés y su aplicación se justificó por las razones siguientes: el estrés contribuye al empeoramiento de la calidad de vida de los docentes, tanto en su entorno laboral como personal; el peligro de la pérdida de salud, lo que conlleva a pérdida de hábitos saludables y riesgos de trastornos psicológicos; un detrimento de la calidad en la docencia, ya que los maestros con problemas de salud, graves o ligeros, con una baja motivación y una calidad de vida insatisfactoria están en una situación desfavorable para desarrollarse en su profesión.

Este instrumento contiene 23 ítems. Cada ítems se contesta en una escala de 4 categorías, que fluctúan entre valoraciones de “gens”, “una mica”, “bastant” y “molt” (esta prueba se aplicó en la lengua catalana). La fiabilidad del instrumento de las Fuentes de estrés presenta es de 0,8617 y fue aplicada después del cuestionario solicitado sobre datos demográficos (ocupó el segundo lugar en el orden de los materiales).

7.3.3 Burnout

El instrumento de burnout se recogió de un trabajo previo que se realizó con maestros catalanes (Fernández, J. y otros, 1992) y es una adaptación del cuestionario de Pines (Pines, Aronson y Kafry, 1981). Dicha prueba contiene 21 ítems. Cada ítems se contesta en una escala de 7 categorías, que fluctúan entre valoraciones de “mai”, “gairebé mai”, “poques vegades”, “sovint”, “molt sovint” y “sempre” (esta prueba se aplicó en la lengua catalana). La fiabilidad de este instrumento fue de 0,7932. Este instrumento se colocó en el tercer lugar de los materiales que integraban la encuesta.

7.3.4 Opinión con respecto a la profesión y formación.

Esta opinión sobre la formación y ocupación profesional consistía en un cuestionario con 15 ítems, los cuales fueron diseñados para este estudio considerando las expectativas docentes con respecto a las actividades

formativas que se ofertan en su área o disciplina, así como las acciones que se desean seguir en cuanto a su futuro profesional, entre otras cuestiones. Cada ítem se contesta en una escala de 5 categorías, que fluctúan entre valoraciones de “completamente en desacuerdo” hasta “completamente de acuerdo”. Este cuestionario ocupó el cuarto material en el paquete de la encuesta.

7.3.5 Autoeficacia

Este instrumento es una escala tipo Likert y contiene 30 ítems. Los docentes tenían que seleccionar un número para indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo con respecto a cada situación planteada. Fue un instrumento en forma de escala adaptada de un original cuestionario norteamericano (Gibson y Dembo, 1984). Cada ítem se contesta en una escala de 6 categorías, que fluctúan entre valoraciones de “completamente en desacuerdo” hasta “completamente de acuerdo”.

La fiabilidad de las dos escalas del constructo de autoeficacia es la siguiente: 0,7424 para el primer factor y corresponde a la dimensión de la eficacia docente personal. La fiabilidad para el segundo factor es 0,7620 y corresponde a la dimensión de eficacia docente. En general, la prueba usada como instrumento (30 ítems) para medir el constructo de la autoeficacia tuvo una consistencia interna de 0,6852. Este instrumento se colocó en quinto lugar en la encuesta.

7.3.6 Competencia Personal

Esta escala incluyó 8 ítems en formato Likert, en el cual cada docente señaló su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a opiniones diversas (Wallston, 1992) (Fernández, J.; Alvarez, M.; Blasco, T.; Doval, D. y Sanz, A., 1998). Es un instrumento de 8 ítems (cuatro positivos y 4 negativos). Cada ítem se contesta en una escala de 6 categorías, que fluctúan entre valoraciones de “completamente en desacuerdo” hasta “completamente de acuerdo”.

La fiabilidad del instrumento de competencia personal es de 0,6798 y corresponde al cuestionario que ha ocupado el sexto sitio en la encuesta aplicada al profesorado.

7.3.7 Afrontamiento de estrés

Este cuestionario con 28 ítems fue recogido de una obra titulada “El estrés de los profesores” donde Travers y Cooper (1997) dan a conocer un estudio elaborado con docentes ingleses efectuado en 1996, está basado en una escala diseñada por Cooper y otros (1988), la escala en cuestión fue llamada “Escala de superación OSI” (Escala del indicador de estrés ocupacional). Aquí se le llamará prueba de afrontamiento del estrés.

Cada ítem se contesta en una escala de 6 categorías, que fluctúan entre valoraciones de “la uso muchísimo” hasta “no la uso nunca”. La fiabilidad de

este instrumento fue de 0,8315. Este cuestionario ocupó el último lugar en la encuesta. Al finalizar esta prueba se le solicitaba complementar dicha prueba con alguna opinión respecto al contenido de la misma. Incluyó además un complemento donde se indicaba que marcara la persona a quien acudía para hablar sobre situaciones de conflicto.

7.4 Procedimiento de la encuesta

Con respecto al proceso de la propia encuesta se hizo el seguimiento siguiente:

- Inicialmente se contaban con algunos instrumentos que se utilizaron en previas investigaciones. De esa manera se avanzó bastante, además se tuvieron que elegir entre otros materiales para el diseño de la encuesta.
- Enseguida se fue armando el cuestionario que correspondería a la primera sección de la encuesta, donde se agruparon datos personales y profesionales de los docentes (variables demográficas: datos biográficos/background).
- También fue necesario revisar lo que otros trabajos han indagado sobre la vida personal y profesional de cada docente del nivel seleccionado, en este caso de centros de Educación de secundaria. El proceso llevó tiempo para seleccionar los instrumentos a conformar la encuesta. Sin embargo, con la revisión previa de la bibliografía existente se pudo avanzar en la selección de los materiales.
- Al tenerse el material completo se pasó a la entrada de los centros educativos, lo cual incluyó una cita previa con su directivo para una entrevista conveniente y, poder así, brindar una explicación del estudio a desarrollar teniendo como muestra los claustros de dichas instituciones.

7.5 Procedimiento de las entrevistas

En este caso fue necesario armar el guión de las entrevistas dirigidas a los directores de los institutos. Es importante recalcar que se indagó sobre lo que otros trabajos solicitaron a los participantes de las muestras y, de esa manera, se tenía una visión más completa para el diseño del guión pertinente para cada caso, tratándose del directivo o de los docentes del centro educativo. También, cabe, señalar lo siguiente, fue posible entrevistar a los docentes de algunos centros, ya que hubo algunos casos que voluntariamente quisieron comentar algo respecto a su situación en la profesión. Realmente las entrevistas tuvieron un enfoque semiestructurado, es decir, hubo oportunidad de interrogar a partir de ciertas afirmaciones que fueron surgiendo en el proceso de la entrevista o a través de la información brindada por los propios entrevistados.

Definitivamente cada pregunta obedecía a elementos necesarios para conocer el contexto de cada institución que formó la muestra. Así, por ejemplo, se indagó sobre la zona de ubicación de los centros; el nivel de estrato socioeconómico de las familias que tienen los alumnos; la cantidad de alumnos y docentes que tienen; alumnos por cada nivel de la secundaria obligatoria y

postobligatoria, así como el alumnado que conforma la Formación profesional; características de la población donde se ubican los centros; datos sobre las bajas por enfermedad de los docentes; datos acerca de la competencia percibida de los docentes, entre otros elementos.

Además de estos interrogantes que requerían respuestas, se pudo acceder a tratar temas personales y profesionales de cada director/a o en su caso, del docente que atendió la entrevista y que no era el director/a, sino parte del cuerpo directivo del centro (como fue el caso de la persona que respondió esta entrevista en el IES Monserrat i Roig). A continuación se enumeran algunos elementos que conformaban la entrevista con respecto a su vida personal y profesional ya en lo particular, estas dimensiones fueron las mismas para los directores como para el resto de docentes que participaron en este proceso de entrevista:

- Estado civil
- Hijos
- Profesión de la pareja
- Trayectoria de su carrera docente
- Tiempo en el puesto directivo (exclusivo para los directores)
- ¿Aumentó la carga de trabajo?
- Señale su situación en la profesión
- ¿Cómo define su momento profesional actual?
- ¿Puede señalar los momentos más satisfactorios de su carrera? y los más frustrantes? ¿En cuáles ha experimentado estrés?
- ¿Cree en la eficacia/competencia del profesorado?
- ¿Cuenta con un claustro competente?
- ¿Cree en la colaboración dentro del centro?
- ¿Cuál es la cultura del centro?
- ¿Qué actitudes tienen los docentes frente a su profesión? (su percepción particular)
- ¿Qué le ilusiona de la profesión? ¿Se percibe en la docencia hasta el final de sus días laborables?

Hubo, además, oportunidad de que cada participante en este proceso realizara una reflexión acerca de cada una de esas interrogantes. Esto significa que hubo más interrogantes a contestar y sus correspondientes respuestas que pueden localizarse en los anexos de este estudio.

7.6 El contexto que rodea a cada centro educativo.

La fuente que ha proporcionado estos datos es el directivo del propio Instituto de secundaria. En la mayoría de los casos se realizó una entrevista con previa cita para solicitar los datos que previamente se habían seleccionado y que integraron un guión que incluía datos generales al centro y luego se particularizó con datos personales y profesionales de cada entrevistado. Enseguida se podrán revisar los datos alusivos a cada Instituto de secundaria del Vallés Occidental.

7.6.1 IES Banús, Cerdanyola del Vallés, noviembre de 1999.

Este instituto tiene un claustro de 40 docentes y una población escolar de 400 alumnos, está ubicado en pleno centro de la ciudad de Cerdanyola del Vallés, quien tiene una población aproximada de 80 000 habitantes. Sus instalaciones están rodeadas de barriadas de gente obrera, tiene un buen espacio físico y fue un instituto pionero en la implantación de la Reforma.

El centro ha pasado de ser un sitio cohesionado a centro funcionalizado, palabras textuales de su directivo, la manera de trabajar de un principio a la fecha ha mejorado, "hemos visto por la línea coherente de funcionalidad grupal que, como claustro, se debe evitar la separación entre los elementos del centro".

Hay una media de 10 a 20 años de servicio y, en general, nos comentaba la directora "hay un buen claustro de profesores, no sólo en el plano profesional, hay una media alta de profesionales que tienen una gran calidad humana, encima de todo esto facilita las cosas y hace un ambiente muy agradable, el factor humano se tiene muy en cuenta y esto beneficia a todos, crea un «relax» y unas buenas relaciones y eso se proyecta".

7.6.2 IES Jaume Mimó, Cerdanyola del Vallés, febrero de 2000.

Este instituto se localiza en el municipio de Cerdanyola del Vallés, en su origen era un centro de Formación Profesional y se incorporó a la Reforma Educativa en el año de 1987, por lo tanto se trata de un centro experimentado en la Reforma y aquí se hacen los 2 ciclos de la ESO y las cuatro modalidades del bachillerato (artístico, ciencias sociales y humanidades, ciencias de la naturaleza y la salud y el técnico), y se hacen ciclos formativos de grado medio y superior y entre ellos están: electrónica, comercio, administrativo y de metal (Unico instituto de Cerdanyola con estos ciclos de Formación Ocupacional).

Las familias son de clase media y media baja, hay 720 alumnos, es un centro atípico, la ESO es un sector minoritario que incluye un 30% del total. Se distribuye en dos ciclos, y en el primero hay 45 alumnos y se distribuyen en dos grupos, luego en segundo hay 55 alumnos, hay dos grupos y en tercero hay 3 grupos, y 4 de cuarto y uno de repetidores, luego en bachillerato hay 4 grupos de primero y 3 en segundo. Una media de 30 alumnos en cada aula de bachillerato.

Un 70% del alumnado acaba con éxito la ESO. Hay un descenso de natalidad con lo cual ha disminuido la matrícula en los institutos. El claustro está formado de 66 y medio docentes (hay una media jornada). Son 41 docentes quienes participan dando cursos en secundaria y el resto trabajan en los cursos de Formación Ocupacional y Bachillerato.

7.6.3 IES Arraona, Sabadell, febrero de 2000.

Este instituto está en el municipio de Sabadell (210 000 hab.), “haré un poco de historia”, señala la directora, “este instituto se creó hace más de 30 años. Se ubicó en el área límite entre Sabadell y Terrasa, en principio eran dos edificios, era un edificio doble más bien, un área para chicas y otra para chicos, a los 25 años de inauguración ya se empezó a oír lo de la necesidad de la Reforma educativas, de la Logse y que debía darse enseñanza obligatoria hasta los 16 años, y que debía brindarse para todos y fue cuando se pensó en un edificio en el casco urbano de Sabadell, y eso implicaría un gasto importante para el traslado de ambos centros, uno para Terrasa y el otro aquí en Sabadell, en el momento político en que se hizo esta petición, se localizó una antigua escuela de primaria, supongo que para ahorrarse algo, pero el barrio si es que es un problema”.

Se compite con dos institutos, que tienen prestigio en el barrio, y uno de ellos, con mucha tradición. Estos centros ya estaban instalados en esta área. La ubicación está en un barrio que no es joven, por una parte, además, son gente proletaria, “no quieren seguir estudiando los alumnos en bachillerato, por lo mismo, no hay una falta de perspectiva optimista, no tienen un gran interés en estudiar. En bachillerato no tienen esta intención, el estudiar es casi imposible, uno fomenta en ellos su interés y motivación”.

Son 500 alumnos, ha bajado la matrícula, ya que se comparte esta matrícula con otros institutos; unos 280 alumnos están en Eso y el resto en bachillerato. Son 25 alumnos en las aulas como máximo. Los que acreditan la Eso son un 60%, y los que ingresan en el postobligatorio son un 40% que logran egresar satisfactoriamente.

En el claustro hay 50 docentes, casi todos trabajan en todos los niveles, aunque los que son de primaria sólo pueden trabajar en el primer ciclo de secundaria.

7.6.4 IES Angeleta Ferrer i Senser, Sant Cugat, febrero del 2000.

El centro educativo está en el municipio de Sant Cugat cuya población es de 60000 habitantes. El número de alumnos es 970 alumnos. Educación secundaria y bachillerato son los niveles que están impartándose en este instituto. Se hacen 4 años de secundaria y 2 de bachilleres, los cuales son de todos los tipos: artístico, humanístico, tecnológico, etc. Hay 600 alumnos en secundaria y el resto en bachillerato. Hay 150 en primero de secundaria distribuidos en 6 grupos a un radio de 25 alumnos por clase.

En el último grado de la secundaria hay 27 alumnos por clase y hay 7 grupos (cuarto grado). No tiene respuesta sobre cuántos alumnos obtendrán diploma porque es la primera generación que tendrá promoción en este centro (un 20% puede ser quien no apruebe ni recibe el diploma).

Cada año hay más matrícula de alumnos, ha sido más alta este año, por lo que tienen clases prefabricadas en el patio, no se dan abasto con las aulas. “Esperamos el año que viene que se abran más centros en Sant Cugat porque hemos llegado al tope.”

Todo el profesorado participa en los dos niveles, solamente los que han pasado de docencia en primaria pueden trabajar en secundaria (En los dos primeros grados) y son 10 docentes pero el resto trabaja en ambos niveles (70 docentes). En su formación hay quienes tienen magisterio, licenciaturas y hasta grados de doctor.

En este año han llegado 10 docentes y “cada año pasa igual, aunque está escuela es muy solicitada no suelen moverse los docentes, hay cola para integrarse como personal en este centro y el director señala que puede deberse a que en este centro no hay problemáticas graves con el alumnado, los padres de familia y profesores puede decirse que son colaboradores, los niveles de formación en los padres son altos: abogados, médicos, etc. , esto puede servir para no presentar grupos difíciles (pandillas, etc.). Nadie se quiere ir de este centro, eso es un hecho. Y como hay muchos profesores en Sant Cugat, me parece que entre médicos y profesores se ve una mitad de los habitantes de esta ciudad.”

7.6.5 IES Rovira-Forns, Santa Pèrpetua de Mogoda, mayo de 2000.

Este instituto se localiza en Santa Perpetua de Mogoda, municipio que está a punto de llegar a los 20 000 habitantes, es un pueblo en la periferia de Barcelona, y tiene como característica, señala el director, “su condición sociológica y socioeconómica está muy dividida, tiene un territorio muy amplio, pero la población está muy dispersa, digamos que hay un núcleo central antiguo alrededor de lo que es el ayuntamiento actual, ahí vive la gente más antigua, y antes era un pueblo de *payeses*, y luego hay otra zona, La Florida, casas individuales, es una gente más mezclada, no corresponde a gente de alto nivel socioeconómico, son gente que le cuesta estar ahí, son trabajadores.

También hay zonas de crecimiento, está la zona del barrio de Comillas, donde está el instituto, es la zona más paupérrima, y de ahí proceden nuestros alumnos. Tienen un plan de viviendas pequeñas, algunas en bastante mal estado. Gente de inmigración marroquí o de otros sitios. La otra zona que falta por detallar, es la parte de Terrablanca, con un carácter adquisitivo mayor, casas unifamiliares. De esa zona vienen pocos alumnos, casi todos son del barrio de Comillas.”

La población de este municipio no se mezcla demasiado. Cualquiera del pueblo no selecciona este instituto por el tipo de sitio o por el profesorado que trabaja en él sino por quien viene a él. La clase social es baja, o media baja. En primero son 30 alumnos; en segundo, 48 alumnos; en tercero son 50; y en cuarto hay 66 alumnos. En primero de bachillerato se empezó con 40 y, finalmente han quedado 35; en segundo hay 28 alumnos. La mayoría de los alumnos tienen déficit graves.

En el próximo curso casi se matriculan 60 en primero de ESO. No tenemos los mejores espacios, hay una infraestructura pésima en este instituto. Se gradúan por encima del 50%. Aquí hay mucho empleo, y entonces abandonan la escuela, hay educadores de calle que envían desde el municipio para palear estos casos, acuden a sus domicilios y les dan seguimiento. Llevan el centro cívico del barrio, se encargan de los adolescentes que han abandonado la escuela, o tienen problemas legales, son delincuentes, etc. Los organizan en los centros cívicos.

Son 30, 5 docentes, ya que hay quien hace una media jornada. En la Eso participan todos, en bachillerato solamente los que son licenciados, los que son del cuerpo de profesores de enseñanza de secundaria. Recién se han incorporado muchos docentes, en cada curso cambian de 10 hasta 15 en algunos casos. Hay muchos interinos(6 docentes); los que están siendo definitivos están haciendo comisión de servicios en otros sitios, de esos casos hay pocos definitivos (6). “Las bajas más comunes son gripes, fiebres, aunque hay semanas en que no falta nadie. En cada departamento hay cierta cantidad de fichas preparadas en estos casos cuando el profesor se reporta con una dolencia o así, y bajas mayores de 3 días, son quienes superan los 15 días, y es mejor así porque mandan suplencias, hay una baja desde que comenzó el año escolar, y las de agotamiento, yo creo que se camuflan ya que no se dice abiertamente así, en este año ha habido un par de casos”.

Al respecto el director opina: “Yo creo que la administración debiera cuidar esto de los permisos o bajas, se deben dar bajas por 15 días como mínimo y así tendríamos menos dificultades para la realización del trabajo en el centro”.

7.6.6 IES Palau Ausit, Ripollet, febrero de 2000.

El Instituto Palau Ausit está localizado en Ripollet que cuenta con una población menor de 50 000 habitantes, los 600 alumnos pertenecen a familias de clase media baja, y se distribuyen entre la ESO, bachillerato, cursos de formación ocupacional y un último curso de la FP. En la ESO hay 263 alumnos, no pasan de 25 alumnos por clase y, hay 3 grupos por cada nivel de la ESO. La matrícula se ha mantenido estable.

En bachillerato hay 53 alumnos, en los ciclos formativos (la nueva FP) hay 107 en grado medio y 87 alumnos en el nivel superior. El instituto tiene 4 especialidades: administración, locomoción, mantenimiento y servicio de la producción y electricidad y, las edades en estos ciclos son de 16 hasta 30 años aproximadamente (Incluyen dos años, 2000 horas) y, en FP (Formación profesional) hay 76 alumnos, de acuerdo a los datos de matrícula en septiembre.

Hay un 55% o 60% de posibilidades que acaben su formación, de acuerdo a un sondeo municipal, realmente nunca han terminado ninguna generación la secundaria, así que está en esos sondeos. La generación que termina ahora el bachillerato será la primera después de implantada la Reforma, es un caso

atípico porque provienen del antiguo plan de la FP, es una tipología que no será la que se tendrá en un futuro.

El número de profesores es de 63 docentes, hay alguno más porque hay una reducción de jornada con lo cual un mismo horario lo realizan 2 personas.

7.6.7 IES Les Termes, Sabadell, febrero de 2000.

Este instituto está ubicado en la zona sur de Sabadell, justo en la zona límite con el municipio de Barberá del Vallés, de ahí que cuente con algunos alumnos de ese municipio; la mayoría son de Sabadell, quien tiene 280 000 habitantes, es una ciudad grande de Catalunya, destaca porque tuvo industria textil muy potente junto con Terrasa, pero eso ha ido cambiando (hace 40 años era una gran industria textil).

Las familias son de muy diverso origen, pero como media va tirando a la baja, aunque hay casos que van mejor, es decir, hay familias donde cuando menos uno de los padres trabajan, pero también hay casos donde ambos progenitores están en paro. Hay 13 secundarias en este municipio, aunque uno de ellos no está en el casco urbano, está en la zona que antiguamente era la mancomunidad Sabadell - Terrasa y este centro que también era una secundaria, ahora sólo tiene algún curso de bachillerato y está encaminado para puros ciclos formativos, lo que se llamaba antes la «Formación Profesional» y bueno, también es Instituto nada más que no tiene la secundaria obligatoria.

Este instituto es de 3 líneas, de 3 grupos por nivel de secundaria obligatoria y de 2 por cada nivel de bachillerato. Hay 450 alumnos, en la secundaria, por ejemplo, hay en primero 80 alumnos y, entre los grados restantes hay una media de 90 alumnos en cada uno, aunque oficialmente tenemos 3 grupos por grado, se ha hecho posible la división en 4 grupos.

Hay unas cuantas horas más debido al tratamiento de la diversidad, de esa manera el número de alumnos oscila entre los 22 alumnos, en bachillerato hay 2 grupos cuando están haciendo materias comunes, en primero hay 35 alumnos y bueno, con las bajas han quedado 30 alumnos. En segundo de bachillerato promediando hay 18 por grupo (no son iguales las cantidades en ambos grupos). No tienen grupos de Formación profesional, además el centro está en obras y no se sabe si luego podrán ofrecer algún ciclo formativo.

Hay 45 profesores, 2 secretarías administrativas y 2 conserjes. Prácticamente el 100% trabajan en secundaria, al generalizar la Reforma educativa se presentó la necesidad de pasar a algunos profesores de primaria a este centro, hay 6 de ellos, pero algunos de ellos ya han hecho alguna licenciatura, alguno hay que no tiene licenciatura, si provienen de primaria sólo pueden participar en el primer ciclo de secundaria, es decir, primero y segundo de dicho nivel. se conviven dos generaciones, los de 40 a 50 años y, los docentes de 30, de ahí que la media de los docentes está en los 35 años.

El centro ha empezado a funcionar hace 4 años, y por lo mismo ha aumentado la población escolar, se comenzó con primero y tercero de Eso, luego, todos los 4 grados de la Eso. También se ha implantado el primero de bachillerato y ahora se agregó el segundo de bachillerato. Este año no a sucedido un aumento de matrícula, por una cuestión demográfica ha disminuido, es decir, relativamente continuó aumentando, pero este año y el pasado se ha dado una baja demográfica.

En cuanto a bajas, dos maestros (los de primaria) tienen bajas algo largas, no han vuelto este año, por enfermedad. Además hay meses puntualmente que se dan bajas por gripes, como este noviembre que bueno había días que hasta 5 ó 6 profesores al mismo tiempo se dieron de baja. Hay una persona con un permiso de 3 meses por motivos personales.

7.6.8 IES Montcada i Reixac, Montcada, marzo de 2000.

Este centro educativo está ubicado en Montcada que se encuentra a las afueras de Barcelona, la población es de 28 000 habitantes. El municipio tiene 4 centros, se cuenta con un nivel social medio trabajador ya que esta ciudad ha crecido porque la industria de Barcelona se ha trasladado a este sector, de manera que los polígonos industriales han crecido enormemente.

La población escolar es de 470 alumnos y 44 profesores, hay 2 líneas en la Eso en cada grado y 2 de bachillerato, logran acabar un 90% del total. La matrícula de este año ha sido cubierta, aunque ha habido más demanda de la que se puede cubrir. Los docentes trabajan en ambos niveles, tanto en secundaria como en el bachillerato. Se ha dado una plaza en incorporación a Tecnología (altas). Ausencias ha habido en un 40% debido al agotamiento o al invierno que se ha dado. Bajas mayores de 3 días están en un 5%. Hay un caso que tuvo excedencia por 6 meses pero se ha reincorporado.

En cuanto a peticiones de traslados no hubo en este año, pero en el anterior hubo un 20%, la causa más frecuente está el acercamiento a su domicilio.

7.6.9 IES Viladecavalls, Viladecavalls, abril de 2000.

Este instituto está ubicado en el municipio que lleva su nombre, está muy cercano a Terrasa, recibe alumnos de 3 municipios, el propio Viladecavalls, y de otros dos municipios vecinos. Es una zona muy bien comunicada con los municipios vecinos y luego está Terrasa que ofrece cualquier cosa que haga falta.

Una parte del alumnado es traída en transporte gratuito y reciben la alimentación en el comedor que es también gratuito. Viladecavalls tiene 5000 habitantes, y los otros municipios entre 1500 y 2000 habitantes. Son 400 alumnos y, las familias son de clase media, pero hay de todo tipo, sobre todo de ciertos barrios del propio municipio Viladecavalls.

Hay secundaria y bachillerato, la ESO de 4 años y el bachillerato de dos años, tienen 3 de las especialidades exceptuando la artística. La mayor parte del

alumnado está en secundaria, solamente hay un grupo de segundo de bachillerato. Acaban un 90% y eso porque ha sido una sola generación ha egresado. La matrícula va creciendo, la población de este municipio va aumentando, y además, de otros sitios concertados se han venido a este instituto. Los docentes son 38 y todos ellos trabajan en secundaria.

7.6.10 IES Cd. Badía, Badía del Vallés, mayo de 2000.

Se trata de un municipio con cerca de 20 000 habitantes, es una población que social y económicamente está muy deprimida y, es un barrio con familias en su mayoría desestructuradas, que no colaboran con el centro. Hay dos secundarias. Entre ambos institutos de la ciudad se da escolaridad a 1000 alumnos, aquí 400 y allá 600 y además, el otro instituto tiene cursos formativos y este instituto no, solamente cuenta con secundaria obligatoria y la postobligatoria.

Hay una diversidad entre el alumnado, se cuentan con alumnos con dificultades intelectuales, otros con rechazo a las currículas, aquellos que están desmotivados y no desean estar aquí pero se tiene la obligación de atenderlos, aun y con su indisposición, hay otros que tienen un grado de conflictividad, son deficiencias conductuales, todos los que rechazan el Sistema, en este momento ese nivel resulta que es urgente atenderlo, se han creado aulas "talleres" y para, así, tenerlos aquí con cierto interés, con actividades más manipulativas, más accesibles a ellos y al currículo, en la ESO.

Además hay un tutor (tutor individual, de seguimiento) por cada 6 ó 7 de estos alumnos, aparte de los tutores de grupos macro, se ha hecho un compromiso en atender más de cerca a estos chicos, e inclusive, los del cuerpo directivo, "nos hacemos cargo de esta función también. También a estos chicos hay un personal que les atiende en particular, como ya lo he dicho, están más cerca de ellos, de sus familias, y tenemos aparte un especialista, un pedagogo terapeuta y que mira casos muy puntuales y les da atención individualizada".

También se hacen grupos de niveles intelectuales, los grupos se clasifican, así los más buenos se les ponen ciertos niveles de exigencia y así hasta el grupo con mayores deficiencias intelectuales, de esa manera se ponen distintos niveles de las asignaturas: se hace un plan para los alumnos con cada nivel de aprendizaje. Se seleccionan las dificultades de los ejercicios y de esa manera, se atiende mejor al alumnado. Con los menos intelectuales, se les hacen las clases más prácticas.

El profesorado más dispuesto o más motivado va más allá de su actividad docente, es decir, trata de ayudar a sus alumnos para que sus demandas sean cubiertas, aunque hay también quienes atienden esto con dificultades, es estresante, agobiante. La respuesta no es uniforme entre el profesorado.

7.6.11 IES Castelbisball, mayo de 2000.

Se ubica en el casco urbano de Castelbisball (8000 habitantes, con una tasa de crecimiento que va a ser de las más altas en toda España), tiene un término

municipal bastante amplio, muchas urbanizaciones en las zonas de la periferia e inclusive una muy grande, recientemente construida en la zona urbana (casco antiguo), se puede decir que aumentará ya que se instalarán cerca de 4000 personas en los próximos meses.

Este instituto lleva funcionando 5 años, sus instalaciones actuales se han inaugurado en el año 1998, antes se utilizaron otras instalaciones municipales (barracones provisionales), su situación es relativamente sencilla y nueva, el edificio está construido para 3 líneas de Eso y 2 de bachillerato. La reforma empezó un año antes que en otros sitios, no como una única población, todo el alumnado es de Castells de Rei, antes la situación era difícil, ya que había que trasladarse a Molins de Rei para seguir la educación superior. Y con la aplicación de la reforma que se quería conseguir que no se tuvieran que desplazar de la población hasta cumplidos los 16 años, siempre que la población no fuera tan pequeña, se instalaron estos centros.

Hay bastante industria y siguen creciendo, ya que de Barcelona les han sacado e inclusive del Bajo Llobregat también está pasando esto, aquí es propicio para hacer polígonos industriales, hay ventajas y por lo mismo se ampliarán éstas. Detrás de las industrias vienen los trabajadores, y como aquí no había modo de alojar a tantas personas que llegaran, se han hecho urbanizaciones para ello (ampliación del casco urbano). Se han disparado, por ejemplo, en la escuela acaban 90 alumnos y ahora están empezando en este curso 110 y 115 en cada nivel. O sea, eso por lo que hace a la escuela, puede que lleguen a mitad de curso y bueno, más se nota en estos momentos esto, ya tenemos 3 líneas, y estamos llegando al máximo de su capacidad.

Hasta ahora nunca han tenido 90 alumnos en cada nivel y este año próximo se tendrán más de los 90 alumnos (sin contar que llegarán 3 ó 4 entre el curso). No hay capacidad para más alumnos. Son 89 alumnos en primero, 75 en segundo, 80 en tercero y cuarto. En bachillerato, 50 en primero, y 26 en segundo.

Las familias son de bajo nivel, muy precarias, pero también hay de muy distintos niveles o estratos sociales. En esta población como en cualquier institución de este municipio se nota a faltar la mezcla de los distintos orígenes de los alumnos que llegan a la escuela, aquí todos se conocen y pues es algo en contra, siempre son los mismos que se vuelven a encontrar aquí.

Los docentes son 42 y, los profesores que provienen de primaria (10 maestros) trabajan solamente en los dos primeros cursos de la secundaria obligatoria y el resto del profesorado sí colaboran en los demás grupos. Hemos empleado la mayor parte de horas en atender directamente a los alumnos, en lo relativo a la diversidad hemos dejado las horas que antes eran destinadas 48 horas para cargos de coordinación, y solamente empleamos 12 para ello y el resto de horas las trabajamos con los alumnos que lo requieren. Hay un horario un poco complejo porque se dedican muchos momentos para atender a esos alumnos que lo necesitan.

7.6.12 IES Monserrat i Roig, Terrasa, junio de 2000

(Los datos fueron proporcionados por la Coordinadora pedagógica quien es parte del cuerpo directivo).

En principio, ha cambiado de ubicación el instituto desde hace un año justo, este curso ha sido el primero en esta ubicación, estaba en una zona periferia, la zona norte del municipio de Terrasa, en un barrio conflictivo y se tenía un alumnado mezclado, y en este curso se trasladaron al centro de la ciudad, de momento se sigue con el alumnado que ya se tenía, para todos ha sido un cambio y bueno, bastante positivo, de momento los chicos tienen que acercarse al centro de la ciudad, han salido de lo que ellos tenían muy controlado y de salir de barracones a este lugar ha sido un cambio espectacular.

Se ubica en Terrasa donde hay 170 000 habitantes, La clase social de las familias que forman a nuestros alumnos es diversa, predomina la clase media baja, obrera. Los alumnos han respetado mucho las instalaciones, y ahora poco a poco, con la matrícula se ha visto que siguen habiendo chicos de la antigua ubicación pero se ha visto mezclado con otro tipo de alumnos, de esta zona, por ejemplo. Es mejor que vaya siendo posible este cambio de alumnado. La matrícula (preinscripción) ha aumentado, por varios motivos, entre ellos el edificio o las instalaciones que resultan nuevos, pero ya no podemos seguir formando más grupos porque ya no hay más espacios.

Este centro tiene 3 líneas de Eso, 2 de bachillerato, y luego hay ciclos formativos, de nivel medio y superior, tenemos cerca del mismo volumen que el resto de institutos de esta ciudad, a excepción de uno que tiene 1500 alumnos. Hay 600 alumnos. Los ciclos formativos se hacen por las tardes.

En secundaria, son 3 grupos por cada nivel (90), sumando 280. Bachillerato tiene 2 grupos, de 35 alumnos cada uno, y en segundo dos más. Los ciclos formativos hay variedad. La media que queda para pasar al bachillerato es de un 50%, de momento hay poca oferta para ciclos formativos. El alumnado que abandona al terminar la secundaria obligatoria se coloca trabajando ya que sus padres tienen una necesidad de que su hijo trabaje. Se da orientación a los que están en cuarto de Eso, y sólo un 50% se siguen aquí en el bachillerato.

Los docentes son 48, y ellos van mezclados, se hacen algún nivel de Eso, otro de Bachillerato y así mezclándonos sabemos de cada nivel, a excepción de quienes trabajan en ciclos formativos, solamente ese personal (12 docentes) trabaja en ese nivel. Hay bajas que sí se atribuyen al estrés. Enseguida se pueden observar aquellos rasgos más particulares y concretos a cada centro (Tabla 7.3).

Tabla 7.3 Rasgos de los centros educativos

CENTRO EDUCATIVO	UBICACIÓN	POBLACIÓN ESCOLAR	CLAUSTRO	DISTRIBUCIÓN DE NIVELES
1) Banús	En el centro de Cerdanyola (80000 habitantes).	400 alumnos	45, de los cuales 40 colaboran en secundaria.	3 grupos en cada nivel de la secundaria obligatoria y 2 por cada nivel del bachillerato.
2) Jaumé Mimó	Periferia de Cerdanyola (80000 habitantes).	720 alumnos(30 % en secundaria). En 1ero: 45, en 2do: 55, etc.	66,5 de los cuales 41 docentes colaboran en secundaria	Secundaria: 2 grupos en 1ero y en 2do. En 3ero hay 3 grupos, y 4 de cuarto, uno de repetidores, luego en bachillerato hay 4 grupos de primero y 3 en segundo)la media por grupo es 30 alumnos).
3) Les Termes	En la zona sur de Sabadell, justo en la zona límite con el municipio de Barberá del Vallés (280 000 habitantes).	450 alumnos	45 docentes	En secundaria hay 3 grupos en 1ero y 2do, luego en 3ero y 4to hay 4 grupos (22 por aula). En bachillerato hay 2 grupos (18 por aula).
4) Palau Ausit	En la periferia de Ripollet (30000 habitantes).	600 alumnos: 263 en secundaria obligatoria y 53 en bachillerato, 76 en la anterior FP.	63 docentes	Hay 3 grupos por cada nivel de la secundaria (30 alumnos por grupo). En bachillerato hay 2 grupos, en los ciclos formativos (la nueva FP) hay 107 en grado

				medio y 87 alumnos en superior
5) Arraona	Zona central de Sabadell(280000 habitantes).	500 alumnos.	50 docentes	Hay 3 grupos en cada nivel de la secundaria obligatoria y 2 por cada nivel del bachillerato.
6) Montcada i Reixac	Zona centro de Montcada (28000 habitantes).	470 alumnos.	44 docentes	Hay 2 líneas en la Eso en cada grado y 2 de bachillerato.
7) Angelet a Roser	Zona centro de Sant Cugat (60 000 habitantes).	970 alumnos.	80 docentes	Entre los cuatro grados de la secundaria obligatoria hay entre 6 y 7 grupos por nivel.
8) Monserat i Roig	Zona centro de Terrasa.	600 alumnos.	60 docentes	Hay 3 grupos en cada nivel de la secundaria obligatoria y 2 por cada nivel del bachillerato. Además de grupos medio y superior de ciclos formativos.
9) Viladecavalls	En la periferia de Viladecavalls (5000 habitantes).	400 alumnos.	38 docentes	Hay 3 grupos por cada grado de la Eso obligatoria y un solo 2do de bachillerato.
10) Castellbisbal	Casco urbano de Castelbisball (8000 habitantes).	400 alumnos:	42 docentes	3 grupos en cada nivel de la secundaria obligatoria y 2 por cada nivel de la postobligatoria(bachillerato).
11) Rovira-Forns	Centro de Santa Perpetua de Mogooda (20 000 habitantes).	262 alumnos.	30,5 docentes	Hay 2 grupos por cada grado.
12) Cd. Badía	Centro de Badía del Vallés (20 000 habitantes).	400 alumnos.	42 docentes	Se tienen 3 grupos en cada nivel de la secundaria obligatoria y 2 por cada nivel del bachillerato.

7.7 Condiciones del entorno de los Institutos

En general hay rasgos comunes a los institutos seleccionados aleatoriamente dentro de la zona del Vallés, tales como el caso de la cantidad de los alumnos y del personal docente en sus claustros, así como los niveles de líneas que tienen en sus instalaciones. Sin embargo, hay algunos elementos distintivos a considerar en algunos de ellos. Por ejemplo, en los centros que se ubican más alejados de las zonas urbanas se caracterizan por recibir a alumnos de varios municipios, ya que con la población de su municipio no completaría su oferta, de modo que acuden chicos, en transporte y comedor subvencionado, de otras poblaciones cercanas.

Otros institutos distintivos son los que se ubican en la periferia de grandes ciudades, donde se encuentran rodeados de polígonos industriales, ya que corresponden a zonas propicias para las instalaciones industriales que han sido trasladadas de Barcelona y del Baix Lobregat, con lo cual resultan zonas que se están poblando desde hace algunos años por familias que se acercan a donde tienen su lugar de trabajo.

Además, un instituto resulta peculiar por la cantidad de alumnado que presenta, en la muestra, es el único centro que supera la media de población escolar, del total de seleccionados aleatoriamente. Es una escuela muy solicitada y no suelen realizarse traslados de los docentes, de hecho, hay cola para integrarse como personal en este centro y el director señala que puede deberse a que en este centro no hay problemáticas graves con el alumnado, los padres de familia y profesores puede decirse que son colaboradores. Puede contribuir en algo que los niveles de formación en los padres son altos: abogados, médicos, profesores, etc. , esto puede servir, a la vez, para que no se presente la formación de grupos difíciles como pueden serlo las pandillas.

Otra cuestión importante en el claustro de dicho Instituto es que presenta niveles formativos profesionales bastante altos. Y como señala el mismo director: “Nadie se quiere ir de este centro, eso es un hecho. Y como hay muchos profesores en Sant Cugat, me parece que entre médicos y profesores será la mitad de los habitantes de esta ciudad”.