

CAPÍTULO 8

RESULTADOS

8.1 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

8.1.1 Edad

El docente más joven de la muestra fue de 26 años y, en el otro extremo, dos docentes tuvieron 60 años. Los grupos de edades más numerosos quedaron 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) y los más mayores se distribuyeron entre franjas de edad de la siguiente manera: 23 docentes de los comprendidos entre 46 y 50 años; 19 de la categoría de 51 a 60 años.

La edad media fue de 40,67; la moda de 36 y la desviación típica de 7,86. El mínimo de edad es de 26 años y el máximo de 60 años (ver Anexo 1). En la tabla 8.1. aparecen las frecuencias y porcentajes de docentes en cada franja de edad.

Tabla 8.1 La edad de los participantes

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	
No contesta	9	5,5	
Total	165	100,0	

8.1.2 Estado civil

La muestra fue muy variada en cuanto al estado civil. Más de la mitad de los docentes declaró estar casado (64,2%). El resto se repartió entre solteros, divorciados y parejas de hecho. Véase la tabla 8.2 para observar dichos resultados.

Tabla 8.2 Estado civil de los participantes

Casos puntuales	Frecuencia	Porcentaje
Soltero(a)	26	15,8
Casado(a)	106	64,2
Divorciado(a)	10	6,1
Vive en pareja	21	12,7
Total	163	98,8
No contesta	2	1,2
Total	165	100,0

8.1.3 Lugar de nacimiento

Los participantes en el estudio se repartieron de la siguiente manera: nacidos en Cataluña, 107 docentes; el resto de la muestra habían nacido en las demás regiones del territorio español, sobre todo en Valencia y Andalucía (44 casos que representan un 24% del total de la muestra) y en 14 casos no consta el dato (8,5%). Pueden observarse dichos resultados en la tabla 8.3.

Tabla 8.3 Lugar de nacimiento de los participantes

Regiones/ Territorio	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Catalunya	107	64,8	70,9	70,9
Otros	44	24	29,1	100,0
Total	151	91,5	100,0	
No contesta	14	8,5		
Total	165	100,0		

8.1.4 Número de hijos

Los docentes sin hijos fueron 29; 37 docentes tienen 1 hijo; 55 del total presentan 2 hijos y, por último, 8 docentes tienen 3 hijos.

Un total de 129 docentes tienen hijos. Se supone que el resto no tienen hijos, esto se concluyó después de corroborar que hubo 36 sujetos que no contestaron dicha sección de la encuesta. Véase la tabla 8.4 para observar dichos resultados.

Tabla 8.4 Cantidad de Hijos.

Categorías	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Ningún hijo	29	17,6	22,5
1	37	28,7	51,2
2	55	42,6	93,8
3	8	6,2	100,0
Total	129	100,0	
No contesta	36		
Total	165		

Los docentes con hijos menores de 3 años quedaron clasificados de la manera siguiente: en la franja de 31/35 años, 8 docentes; en la de 36/40, 6 docentes; en la de 41/45, 3 docentes y 1 docente por cada una de las franjas de 46/50 y 50/60 años. Los docentes con hijos entre 3 y 5 años fueron 20 (la mayoría se concentran en los docentes del grupo 36/40 años).

Los docentes con hijos en edad escolar (6 a 12 años) fueron 39 docentes (la mayoría corresponden a los grupos 36/40 y 41/45 años). Los docentes con hijos de 13 a 16 años de edad fueron 26 docentes (concentrándose en los grupos 41/45, 46/50 y 51/60). Los docentes con hijos de 17 a 21 años fueron 2, en el grupo entre 36/40 años y, 7 en el grupo entre 41/45; además de 5 por cada uno de los grupos 46/50 y 51/60 respectivamente.

8.1.5 Profesión de la pareja

Cincuenta y cuatro docentes (32,7%) tenían su pareja trabajando también en la enseñanza, ya sea en el nivel de la educación secundaria o en otros. Se registraron casos como una plaza en Educación Elemental o en diversos departamentos del mismo Ministerio de Educación.

Además, 72 docentes tenían una pareja con otro tipo de empleo. En una gran mayoría, ambos miembros de la pareja trabajaban fuera de casa (126 personas de la muestra). Véase la tabla 8.5 donde aparecen registrados estos resultados.

Tabla 8.5 Profesión de la pareja

Casos	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Enseñanza	54	32,7	42,9
Otros	72	43,6	77,3
Total	126	76,4	100,0
No contesta	39	23,6	
Total	165	100,0	

8.2 DATOS PROFESIONALES.

8.2.1 Cambio de centros a lo largo de la carrera

En el caso de la cantidad de centros educativos donde el docente ha trabajado en la profesión de la enseñanza, los datos revelaron los resultados siguientes: 31 docentes han participado profesionalmente en 1 ó 2 centros(18,8%); 56 han participado en 3 ó 4 centros(33,9%); 43 docentes en 5 ó 6 centros(26,1%); 22 de ellos han colaborado en 7 ú 8 centros(13,3%); 10 docentes en 9 ó más centros(6,1%). Sin embargo, 3 docentes no contestaron este dato (1,8%).

8.2.2 Número de cursos inactivo

Un 18,8% de los docentes (31) encuestados han estado al menos un curso sin haber ejercido la docencia. La mayoría, 23 docentes (13,9%) durante 1 ó 2 cursos y el resto de los participantes (8 docentes), entre las franjas, 3 a 4 cursos y 5 ó más cursos (véase tabla 8.6).

Entre los motivos que registraron para haber vivido dicho caso, podemos citar, entre otros, razones de cambio de actividad (11 de 30 casos), enfermedad (5 docentes) y otros indicaron motivos personales.

Tabla 8.6 Cursos inactivo

Rangos	Frecuencias	Porcentaje
De 1 a 2 cursos	23	13,9
3 o más	8	4,8
Total	31	18,8
No contesta	134	81,2
Total	165	100,0

8.2.3 Titulación Máxima

Los resultados en este concepto se presentaron de la manera siguiente: los docentes con diplomatura universitaria son 17(10,3% del total de la muestra). La gran mayoría han obtenido el título de licenciatura, teniendo 135 docentes de la muestra con títulos diversos, entre ellos destacan, matemáticos, geólogos, biólogos, etc.

También es importante señalar a 5 docentes que tienen el grado de Máster en su área y 7 han logrado realizar cursos doctorales o ya han conseguido el doctorado en su especialidad. Se pueden observar dichos resultados en la tabla 8.7.

Tabla 8.7 Máxima titulación

Rangos	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Diplomatura	17	10,3	10,4
Licenciatura	135	82,3	92,7
Máster	5	3,0	95,7
Doctorado	7	4,2	100,0
Total	164	99,4	
No contesta	1	,6	
Total	165	100,0	

8.2.4 Antigüedad en el Sistema Educativo

Respecto a la antigüedad en la docencia, del total de profesores, solamente 1 docente presentó 38 años de servicio y, 7 de ellos, tuvieron un año de antigüedad (los casos extremos de la muestra). En rasgos muy generales, de acuerdo al año en que ganaron las oposiciones, los docentes quedaron clasificados de la siguiente manera:

- 21 docentes desde el año 1995;
- 33 desde el año 1990;
- 31 desde el año 1985;
- 29 desde 1980 y
- 20 docentes desde 1965 (Esta clasificación corresponde a un orden de menor a mayor antigüedad).

También se puede contemplar otra clasificación considerando los quinquenios, quedando considerados los resultados siguientes:

- 1) De 1 a 5 años (22%);
- 2) De 6 a 10 años (15%);
- 3) De 11 a 15 años (20%);
- 4) De 16 a 20 años (18%);
- 5) De 21 a 25 años (14%);
- 6) De 26 a 29 años (7%);
- 7) De 30 a 38 años (4%).

En la figura 8.1 se pueden observar los datos considerados en estos resultados.

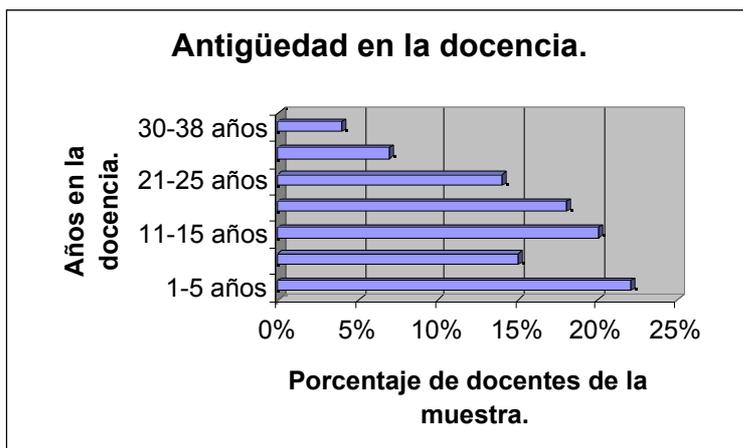


Gráfico 8. 1 La experiencia docente.

8.2.5 Estudios actuales

En esta sección de la encuesta se les solicitó información sobre los cursos que realizan en la actualidad. Del total de la muestra, 31 afirmaron que sí realizaban estudios actualmente (18,8%), 128 docentes marcaron que no los hacen(77,6%), y hubo 6 casos que no contestaron(3,6%).

De los casos que contestaron afirmativamente, 7 de ellos hacen formación permanente en centros diseñados para dicho caso; 24 expresaron que sus estudios son de cultura general, entre ellos se citaron una formación en una segunda lengua o participación en talleres de cerámica o demás áreas artesanales. Se pueden observar dichos resultados en la tabla 8.8.

Tabla 8.8 Tipo de estudios

Rangos	Frecuencias	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Formación permanente	7	4,2	22,6
Otros	24	14,5	100,0
Total	31	18,8	
No hace formación	134	81,2	
Total	165	100,0	

8.2.6 Cambio de especialidad

Son 47 docentes los casos que se han visto en la necesidad de realizar un cambio con respecto a su especialidad, los mismos representan un 28,5% del total de la muestra. Entre las causas de dicho movimiento se pueden enumerar los hechos siguientes: 23 obedecen a necesidades del centro educativo; 8 a necesidades personales y 12 a otros motivos. Del total de docentes que viven esta situación, 9 de ellos, afirmaron que no les costó esfuerzo alguno; 23 docentes dijeron que tuvieron que esforzarse un poco; 11 de ellos afirmaron que mucho y 2 docentes marcaron que fue muchísimo el esfuerzo realizado. Véase dichos resultados en la tabla 8.9.

Tabla 8.9 Cambio de especialidad

Rango	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sí	47	28,5	28,5
No	118	71,5	100,0
Total	165	100,0	

8.2.7 Funciones ejercidos en el trayecto de su carrera docente

En otro apartado de la encuesta, los profesores disponían de unas casillas para marcar, inicialmente, si era su caso en particular, de tener una participación en ciertas funciones señaladas en la misma. Así, por ejemplo, aparecían: *Jefe de estudios, Jefe de departamento, Secretario/a, Director/a, Coordinador/a pedagógico/a, Tutor/a*. Luego se presentaba otra tabla con los mismos puestos señalados antes, pero solicitando que colocaran la cantidad de cursos donde se habían desempeñado en dicha función.

En una clasificación general pudimos obtener una relación con las respuestas de cargos o funciones realizadas además de la de profesor en el aula, de tal manera que tenemos los resultados siguientes: 132 docentes han ejercido de una a dos de dichas funciones; 8 docentes han colaborado en 3 ó 4 funciones. Nos dan un total de 140 docentes que participan en diversos roles dentro del centro (84,8% de la muestra) y, esto resulta muy significativo (Hubo 25 casos que no contestaron, que representa un 15,2% del total de la muestra).

Entre los puestos o roles más desempeñados se tiene en orden de una mayor a menor frecuencia, inicialmente el de tutor/a con una media de 7,84 (Desviación Típica de 5,57); director/a con una media de 3,64 (Desviación Típica de 2,94); jefe de departamento con una media de 3,51 (Desviación Típica de 4,38). Enseguida se analizan dichos puestos en forma más específica.

Con respecto al apartado de *Otros cargos* que aparecía en la encuesta, los docentes han contestado que sí tuvieron otros puestos desempeñados, de manera que los resultados indicaron que un total de 46 docentes han colaborado en otro tipo de cargos (27,9%), inclusive, los docentes registraban el tipo de función desarrollada. A continuación, se analizan cada uno de dichos cargos.

8.2.7.1 Jefatura de estudios

En este apartado se encontraron los resultados siguientes: 8 docentes lo han realizado en un único curso; 9 en 2 cursos; 8 docentes en 3 años; 3 docentes en 4 años; 2 profesores en 5 y, por último, 2 docentes en 6 cursos. De tal manera que, son 32 docentes de la muestra quienes han colaborado en dicha función (19,4%).

Se han tenido más docentes entre las franjas 36/40 y 41/45 años colaborando en dicho cargo y se observa que los docentes de mayor edad, es decir, a partir de los 36 años, son quienes tienen esos puestos. Véase la tabla 8.10 donde se presentan las frecuencias y los porcentajes de los docentes que se han desempeñado como Jefes de estudio.

Tabla 8.10 Relación Jefe de estudios/Edad.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
26/30 años	0	
31/35 años	4	12,9
36/40 años	8	25,8
41/45 años	9	29,0
46/50 años	4	12,9
51/60 años	6	19,3

8.2.7.2 Dirección de Departamento

En esta sección de la encuesta, los datos revelaron los resultados siguientes: 1 docente lo ha desempeñado hasta en 18 cursos; 2 docentes en 17 cursos; 3 docentes en 14 cursos, entre los más frecuentes. En total suman 68 docentes que han colaborado en dicha función (41,2%). Se observa que los docentes de mayor edad, es decir, 36 años o más desarrollan esos puestos. Véase la tabla 8.11 para observar la relación de estos resultados.

Tabla 8.11 Relación Jefe de departamento/Edad.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
26/30 años	7	10,6
31/35 años	8	12,1
36/40 años	17	25,7
41/45 años	14	21,2
46/50 años	9	13,6
51/60 años	11	16,6

8.2.7.3 Secretaría del centro

Los resultados encontrados en esta sección de la encuesta son los siguientes: 5 docentes lo han desarrollado en un curso y 4 docentes han colaborado con el mismo puesto en 5 cursos escolares. En general, 16 docentes han participado en esa función (9,7%). También se obtuvo la relación secretario/a y edad, encontrando mayores frecuencias entre los docentes de 36 a 50 años, dichos resultados pueden observarse en la tabla 8.13.

Tabla 8.12 Relación Secretario(a)/Edad.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
26/30 años	1	6,2
31/35 años	1	6,2
36/40 años	4	25,0
41/45 años	3	18,7
46/50 años	5	31,2
51/60 años	2	12,5

8.2.7.4 Dirección de centro

En este puesto se encontraron los resultados siguientes: 6 docentes lo han realizado en un curso; 7 docentes en 2 cursos; 2 en 3 cursos; 2 en 4 cursos, de entre los datos más frecuentes. Del total, 23 docentes han ejercido el puesto de directores (15,2%). También se obtuvo la relación director/a y edad y, estos resultados pueden verse en la tabla 8.14.

Tabla 8.13 Relación Director(a)/Edad.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
26/30 años	0	
31/35 años	0	
36/40 años	6	26,0
41/45 años	4	17,3
46/50 años	3	13,0
51/60 años	10	43,4

8.2.7.5 Coordinación pedagógica

En esta sección de la encuesta se obtuvieron los resultados siguientes: 6 docentes lo han llevado a cabo en un curso; 4 docentes en 6 cursos; 3 docentes en 6 cursos; 2 docentes en 8 cursos y 1 docente en 4 cursos. También se obtuvo la relación coordinador pedagógico y edad.

Puede observarse la tabla 8.14 donde se reflejan dichos resultados.

Tabla 8.14 Relación Coordinador pedagógico/Edad.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
26/30 años	0	
31/35 años	1	4,7
36/40 años	6	28,5
41/45 años	5	23,8
46/50 años	4	19,0
51/60 años	5	23,8

8.2.7.6 Tutoría

Los datos revelaron los resultados siguientes: Son 105 docentes(63,6%) los que han colaborado en dicho puesto. También se obtuvo la relación tutor/a y edad, encontrando resultados que pueden observarse en la tabla 8.15.

Tabla 8.15 Relación Tutor/Edad.

Rangos	Frecuencia	Porcentaje
26/30 años	8	8,0
31/35 años	18	18,0
36/40 años	27	27,0
41/45 años	21	21,0
46/50 años	13	13,0
51/60 años	13	13,0

8.2.7.7 Otros Cargos

Esta sección la respondieron 46 sujetos, quienes registraron el puesto desarrollado. Las respuestas obtenidas fueron: Coordinador de actividades, tanto escolares como extraescolares; Coordinador de nivel o ciclo, ya se trate de ESO o BUP; Coordinador informático; Subdirector(a); Parte del Consejo Escolar; Pedagoga; Encargado(a) de Biblioteca; Coordinador de Prácticas de empresa; Programa de valores; Coordinador de intercambio de alumnos con Francia; Coordinador de tecnología; Tutorías técnicas; Cap de seminari.

Entre los cargos más frecuentes podemos señalar, el de subdirector o parte del equipo directivo (15 docentes), Coordinador de nivel o ciclo (10 docentes) y el puesto de Coordinador informático (8 docentes).

8.2.8 Formación permanente

Con relación a la formación permanente, los resultados revelaron que 111 docentes han realizado cursos y seminarios (67,3%); 21 docentes han cursado

estudios de tercer ciclo (12,7%); 20 docentes han asistido a congresos (12,1%) y 28 han participado en grupos de trabajo (17%).

Cabe aclarar que no concuerdan los datos dados antes con la tabla 8.16 ya que hubo docentes que no contestaron con respecto de la cantidad de horas efectuadas en su formación particular. Respecto a horas de dicha formación por niveles, véase la tabla 8.16.

También se puede realizar una clasificación considerando la relación edad y actividades formativas, de tal manera que se han obtenido los resultados siguientes:

- En tercer ciclo: 2 docentes del grupo 26/30 años; 5 del grupo 31/35 y en el grupo 36/40; 3 en 41/45 y 46/50; 2 en 51/60 años.
- En asistencia a congresos: 3 docentes en el primer grupo; 4 en el segundo; 5 en el tercero; 1 en el cuarto y sexto grupo y 4 en el quinto.
- Con respecto a cursos y seminarios: 13 del primer grupo; 15 en el segundo; 27 en el tercero; 26 en el cuarto; 16 en el quinto y 12 en el sexto grupo.
- En cuanto a grupos de trabajo: la mayoría se concentran en el tercer grupo (6 docentes), en el cuarto(7 docentes) y el quinto grupo (6 docentes).

Tabla 8. 16 Horas de formación permanente

Tipo de formación	Menos de 20 horas	Entre 20 y 50 horas	Más de 50 horas	Total
Tercer ciclo	2	7	8	17
Congresos	12	5	1	18
Cursos/ seminarios	3	43	65	111
Grupos de trabajo	7	14	7	28

8.3 Actitudes de los docentes ante la *profesión* y la *formación*.

Las actitudes de los docentes respecto la profesión y la formación se analizaron a partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario 3 que consistían en manifestar el grado de acuerdo con quince afirmaciones sobre estos temas.

Se analizó cada afirmación por separado, en función de las franjas de edad, utilizándose tablas de contingencia mediante la aplicación de la prueba de χ^2 . Para poder realizar de forma adecuada estos análisis estadísticos se transformaron las respuestas en tres categorías y las franjas de edad se redujeron a tres (26/35; 36/45 y 46/60).

Es necesario explicar cuáles eran las categorías para responder el instrumento, iban desde *Totalmente en desacuerdo*, *En desacuerdo*, *Ni en desacuerdo ni de acuerdo*, *De acuerdo* y *Totalmente en desacuerdo*. Inicialmente se hizo el análisis estadístico con estas categorías, pero sus resultados fueron, débilmente significativos, de ahí que se optara por reducir dichas categorías.

De ahí que se reunieran, *Totalmente en desacuerdo* y *En desacuerdo*, así como *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo*. La reducción también se aplicó a los rangos de edad, obedeciendo a las mismas causas que las correspondientes al código de respuestas. Quedaron, finalmente, los rangos 26/35, 36/45 y 46/60 los cuales sustituyeron a 26/30, 31/35, 36/40, 41/45, 46/50, 51/55 y 56/60 años.

8.3.1. La formación permanente que se ofrece es suficiente tanto en técnicas didácticas como en contenidos.

Más de la mitad de los participantes (81,8%) se manifestó en desacuerdo con esta afirmación (Ver figura 8.2). Mientras que de acuerdo sólo se manifestó el 9,1%. No se hallaron diferencias significativas en estos porcentajes en función de las tres franjas de edad.

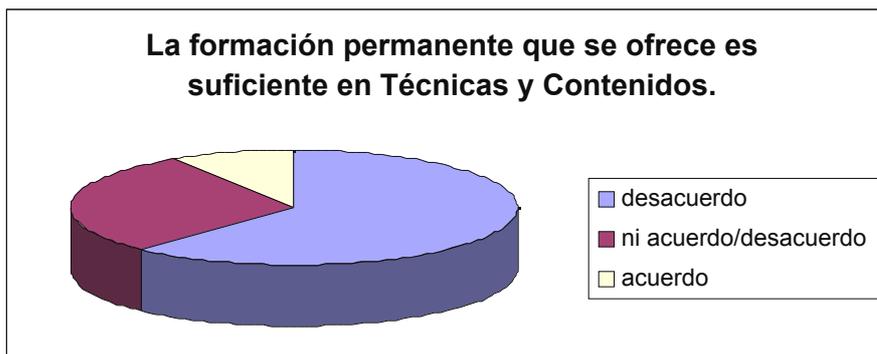


Figura 8.2 Opinión frente a la formación permanente.

8.3.2 La formación permanente que se ofrece es suficiente en técnicas didácticas.

Más de la mitad de los participantes (63,6%) se manifestó en desacuerdo con esta afirmación (Ver figura 8.3). Mientras que, en la categoría de acuerdo sólo se manifestó el 7,9%. No se hallaron diferencias significativas en estos porcentajes en función de las tres franjas de edad.

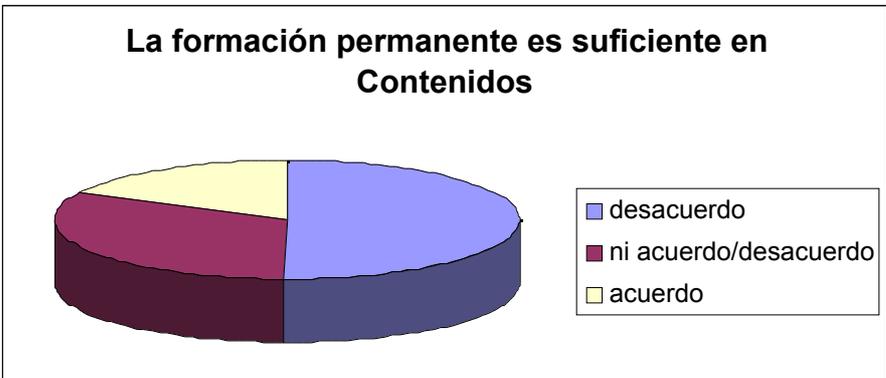
Figura 8.3 Opinión frente a la formación permanente.



8.3.3 La formación permanente que se ofrece es suficiente en contenidos.

La mitad de los encuestados (50,3%) están en desacuerdo con esta afirmación y un 17,6% se mantienen en acuerdo (Observar figura 8.4). No hay relación entre la edad y la variable aquí expuesta.

Figura 8.4 Opinión frente a la formación permanente.



8.3.4 La formación permanente que se ofrece contempla la mejora personal del profesorado.

La mitad de los participantes (47,9%), aproximadamente, se manifestó en *desacuerdo* con esta afirmación (Ver figura 8.5). Mientras que, *de acuerdo*, sólo se manifestó el 16,4%. No se hallaron diferencias significativas en estos porcentajes en función de las tres franjas de edad.

Figura 8.5 Opinión frente a la formación permanente.



8.3.5 La formación permanente no atiende a las necesidades que demandan los docentes.

Casi la mitad de los encuestados se decantan por estar *de acuerdo* (44,8%) a esta afirmación. En comparación con los docentes en *desacuerdo* que están representados por un 22,5% del total de la muestra.

Figura 8.6 Item5 La Formación no atiende las Necesidades de los Docentes.

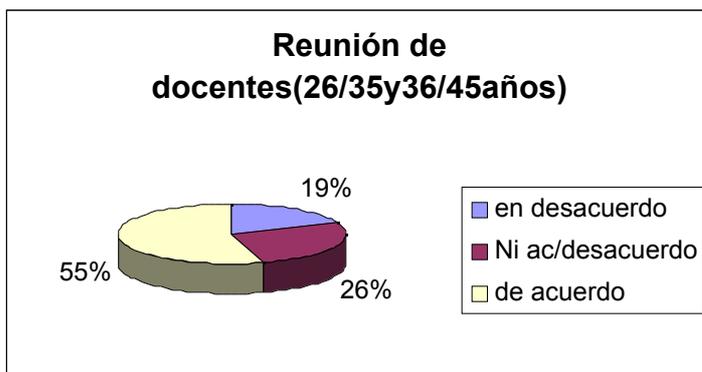
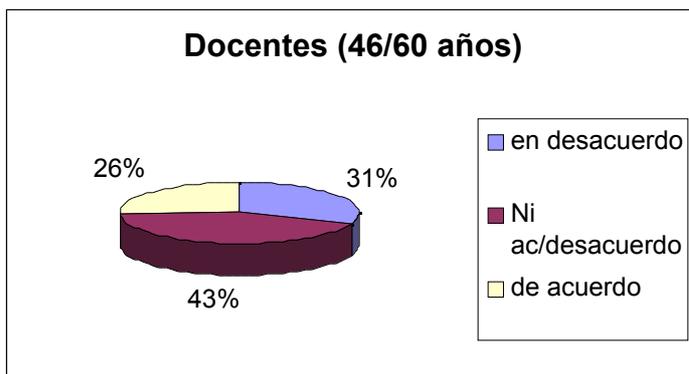


Figura 8.7 Item5 La Formación no atiende

las Necesidades de los Docentes.



En esta opinión se hallaron diferencias significativas ($\chi^2 = 10.047$; $p = .040$) en función de la franja de edad; entre docentes de edades comprendidas entre 26 y 35 años y los de 36 a 45 años, por cada persona que está en la categoría *En desacuerdo*, hay dos de *acuerdo* (Ver figura 8.6). Por otra parte, entre los docentes de 46 a 60 años, la relación es de 1 a 1 (Ver figura 8.7).

8.3.6 Estoy en el mejor momento de mi carrera docente.

En esta afirmación encontramos los resultados siguientes: La mitad de los docentes se mantuvo indiferente (52%); un 24% están *en desacuerdo* y un 21% se *mantiene de acuerdo*. Esta opinión no tiene variación con relación a la edad (Véase la fig. 8.8).

Figura 8.8 Opinión frente a la profesión.



8.3.7 Tengo, aún, mucho por aprender sobre mi profesión.

Más de la mitad de los participantes (87,2%) se manifestó estar *de acuerdo* con esta afirmación. Mientras que *en desacuerdo* sólo se manifestó el 2,4%. No se hallaron diferencias significativas en estos porcentajes en función de las tres franjas de edad. (Véase fig. 8.9).

Figura 8.9 Opinión frente a la profesión.



8.3.8 Creo que ya he hecho todo lo que he podido en la docencia.

Con respecto a esta afirmación se encontró lo siguiente: Más de la mitad de los docentes están *en desacuerdo* (73,3%); mientras que un 10,3 % están *de acuerdo*. Se aplicó la prueba χ^2 comprobándose que esta opinión sí guarda variación con respecto a la edad ($\chi^2 = 5,789$; $p = 0,000$). Entre los de 46 a 60 años, por cada acuerdo, hay 2 en desacuerdo, mientras que en las demás edades, por cada acuerdo hay 8 desacuerdos (Véase fig. 8.10 y 8.11).

Figura 8.10 Ítem 8 Creo que ya he hecho todo lo que he podido en la Docencia.

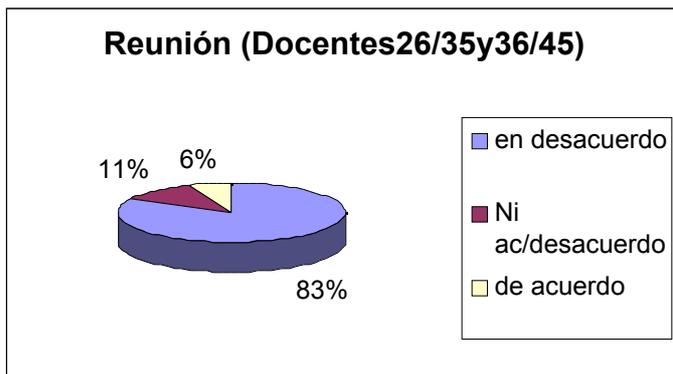
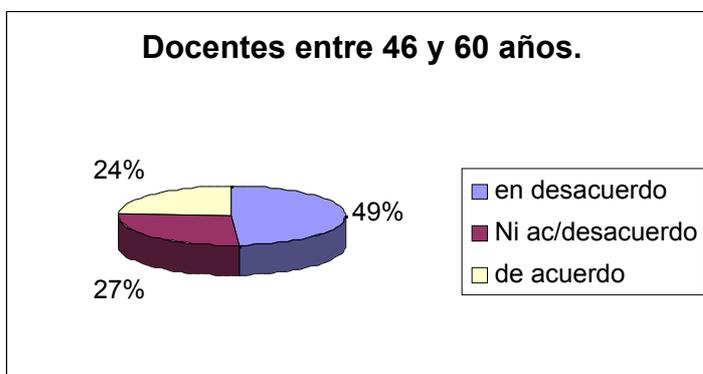
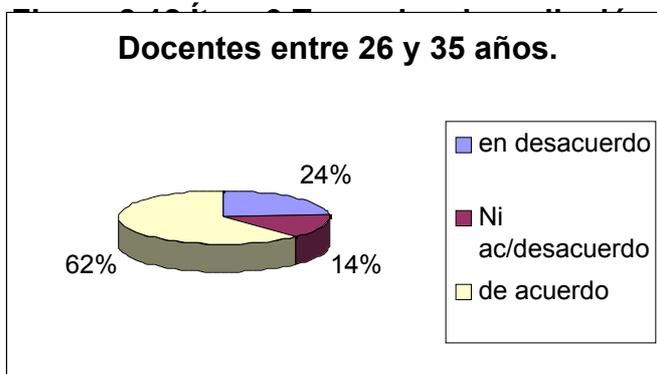


Figura 8.11 Ítem 8 Creo que ya he hecho todo lo que he podido en la Docencia.

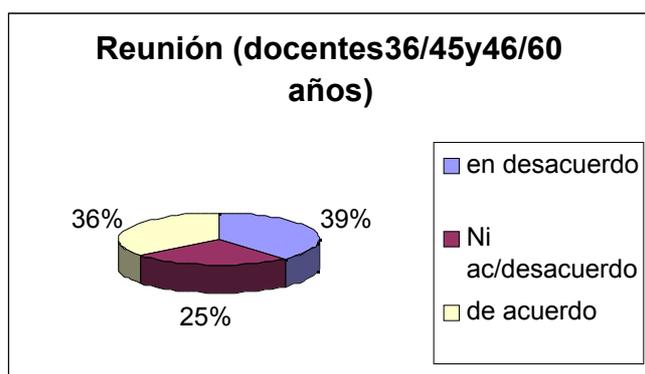


8.3.9 Tengo la misma ilusión hoy, por la docencia, que el primer día.

Cerca de la mitad de los participantes (44,2%) se manifestó por estar de acuerdo con esta afirmación. Mientras que en desacuerdo se manifestó el 33,3%. (Véase fig. 8.12 y 8.13).



hoy, por la docencia.



En esta opinión se hallaron diferencias significativas ($\chi^2 = 10.508$; $p = .033$) en función de la franja de edad; por una parte, en las franjas de 36 a 45 y 46 a 60 años, por cada docente *De acuerdo* hay 1 *En desacuerdo*, mientras que en la edad de 26 a 35 años, por cada *En desacuerdo* hay entre 2 y 3 docentes *De acuerdo* (Ver fig. 8.12 y 8.13).

8.3.10 No me queda casi nada por aprender sobre la docencia.

Más de la mitad de los participantes (89,6%) se manifestó en desacuerdo con esta afirmación. Mientras que en acuerdo sólo se manifestó el 3%.

Se aplicó la prueba χ^2 en este cuestionario y esta opinión sí guarda variación con respecto a la edad ($\chi^2 = 4,021$; $p = 0,002$). Esto significa que, entre los de 26 a 35, por cada 2 de acuerdo hay 5 en desacuerdo y con respecto al grupo 46 a 60 años, por cada 3 de acuerdo hay 10 en desacuerdo. Por lo tanto, una gran mayoría se acumula en el nivel de desacuerdo (Véase fig. 8.14)

Figura 8.14 Opinión frente a la profesión



8.3.11 Creo que realizo la tarea mucho mejor que hace unos años.

Más de la mitad de los participantes (75,1%) se manifestó de acuerdo con esta afirmación. Mientras que en desacuerdo sólo se manifestó el 6,6%. No se hallaron diferencias significativas en estos porcentajes en función de las tres franjas de edad (Observar figura 8.15).

Figura 8.15 Opinión frente a la profesión



8.3.12 Creo que cuando empecé a dar clases era menos competente que ahora.

Más de la mitad de los participantes (75,7%) se manifestó estar de acuerdo con esta afirmación. Mientras que en desacuerdo sólo se manifestó el 9%. No se hallaron diferencias significativas en estos porcentajes en función de las tres franjas de edad.

Figura 8.16 Opinión frente a la profesión



8.3.13 Nunca acabas de saberlo todo en esta ocupación.

Más de la mitad de los participantes (92,1%) se manifestó de acuerdo con esta afirmación. Mientras que en desacuerdo sólo se manifestó el 1,8%. No se hallaron diferencias significativas en estos porcentajes en función de las tres franjas de edad. Puede observarse la figura 8.17 para localizar dichos resultados.

Figura 8.17 Opinión frente a la profesión



8.3.14 Me agradaría cambiar totalmente de ocupación.

Más de la mitad de los participantes (57,5%) se manifestó en desacuerdo con esta afirmación. Mientras que de acuerdo sólo se manifestó el 12,7%. No se hallaron diferencias significativas en estos porcentajes en función de las tres franjas de edad. (Véase fig. 8.18 para identificar los resultados).

Figura 8.18 Opinión frente a la profesión



8.3.15 Me agradaría trabajar en el campo de la enseñanza pero no frente a un grupo-clase.

Un tercio de los docentes se mantuvieron indiferentes a esta afirmación (36,9%); mientras que en desacuerdo están un 43,6% y un 19,3% correspondió a los docentes en acuerdo a la opinión. En esta opinión no se encontró una relación con respecto a la edad (Véase fig. 8.19)

Figura 8.19 Opinión frente a la profesión



8.4 ESTRÉS DOCENTE

8.4.1 Fuentes de Estrés

Los resultados del cuestionario sobre fuentes de estrés fueron tratados mediante un análisis factorial. Se aplicó el método de Rotación Varimax y el método de extracción de Análisis de los Componentes principales. Los factores obtenidos fueron: *Alumnos* que comprendió 4 de los ítems de la prueba; *Condiciones laborales* que se formó con 11 ítems; *Entorno social y Valoración del docente* con 5 ítems cada uno.

La escala *Alumnos* es la que mostró una puntuación media más alta (Media: 3,05; desviación típica = 0,65); la segunda en importancia fue el Entorno social (Media: 2,65; desviación típica = 0,59); la tercera corresponde a las Condiciones laborales (Media: 2,52; desviación típica = 0,44) y, la última, la Valoración del docente (Media: 2,51, desviación típica = 0,59). Pueden observarse estos resultados en la tabla 8.17.

Tabla 8.17 Número de ítems, fiabilidad y puntuación media de las cuatro escalas de Fuentes de estrés.

Instrumento Fuentes De Estrés.	Número de situaciones	Fiabilidad	Puntuación Media total
Escala Alumnos	4	.7366	3.05
Escala Condiciones laborales	11	.7400	2.52
Escala Entorno social	5	.6671	2.65
Escala Valoración del maestro	5	.6706	2.51

Factor 1 Alumnos

El primer factor hallado se denominó *Alumnos*, y su fiabilidad es de 0,7366. Los ítems que componen esta dimensión son 4 y explican en total el 14,192 % de la varianza. Se pueden ver sus pesos específicos en la tabla 8.18.

Tabla 8.18 Factor 1 ANÁLISIS FACTORIAL

Ítem	Peso	Lectura del ítem
3	0,566	El nivel que tienen los alumnos en general.
4	0,553	El interés de los alumnos en las tareas académicas.
10	0,704	La disciplina de los alumnos.
17	0,480	Estar captando la atención de los alumnos siempre.

Factor 2 Condiciones laborales

El segundo factor correspondió a las Condiciones laborales. Su fiabilidad fue de 0,7400. Los ítems de esta dimensión fueron 4 y explican en total el 14,192% de la varianza. Se pueden ver sus pesos específicos en la tabla 8.19.

Tabla 8.19: Factor 2 ANÁLISIS FACTORIAL

Ítem	Peso	Lectura del ítem
1	0,128	El tiempo disponible para preparar las clases.
2	0,269	Las oportunidades para la formación y actualización.
7	0,439	Las dotaciones de material didáctico y de equipo.
8	0,558	La normativa y las actuaciones de la Administración.
9	0,619	Las perspectivas de futuro y de promoción.
11	0,370	La cantidad de trabajo por hacer respecto al tiempo disponible.
13	0,498	La posibilidad de participar en las decisiones importantes (con respecto a la enseñanza).
14	0,393	El nivel salarial.
15	0,362	El horario lectivo.
16	0,537	Las posibilidades de tener un asesoramiento y apoyo.
19	0,320	Estar captando la atención de los alumnos siempre.

FACTOR 3 Entorno Social

El factor 3 corresponde al Entorno social, y su fiabilidad es de 0,6671. Los ítems que explican esta dimensión son 5 y explican en total el 12,155 de la varianza. Se pueden ver sus pesos específicos en la tabla 8.20.

Tabla 8.20 Factor 3 ANÁLISIS FACTORIAL.

Ítem	Peso	Lectura del ítem
5	0,589	Groserías y violencia en el centro.
6	0,457	Influencia del contexto familiar y social sobre los alumnos.
16	0,537	Las posibilidades de tener un asesoramiento y apoyo.

21	0,628	El orden y la disciplina en el centro.
23	0,576	La participación de los padres en el centro.

FACTOR 4 Valoración del maestro

El factor 4 corresponde a la Valoración del maestro, y su fiabilidad es de 0,6706. Los ítems que explican esta dimensión son 5 y explican en total el 11,145 de la varianza. Se pueden ver sus pesos específicos en la tabla 8.21.

Tabla 8.21 Factor 4: Análisis factorial.

Ítem	Peso	Lectura del ítem
13	0,498	La posibilidad de participar en las decisiones importantes (con respecto a la enseñanza).
18	0,620	Las opiniones de los padres sobre los profesores.
20	0,697	El grado en que es reconocida una buena tarea docente.
22	0,494	Que se siga cuestionando la autoridad del profesor.
23	0,576	La participación de los padres en el centro.

8.4.1.1 Fuentes de estrés en función de la edad

Se realizó el análisis de la varianza de un factor para cada una de las cuatro escalas de fuentes de estrés. Mientras que las puntuaciones en las fuentes de estrés fueron las variables dependientes, la variable independiente fue el factor edad, que se distribuyó para el estudio en tres categorías (26/35 años, 36/45 años y 46/60 años).

No se hallaron diferencias significativas en el caso de las escalas *Alumnos*, *Condiciones Laborales* y *Valoración del docente*. Sin embargo, en el caso de la escala *Entorno social* se halló una tendencia hacia la significación estadística ($F=2,75$; $p = 0,067$), por ello se procedió al cálculo de los contrastes y de esa manera poder determinar las diferencia entre los tres niveles de edad, se encontró que los dos primeros rangos de edad (26/35 años y 46/60 años) no diferían entre sí mientras que el tercer rango (46/60 años) mostró una media estadísticamente inferior a la de los otros grupos (Ver tabla 8.22).

Tabla 8.22 Comparación de la puntuación en la escala Entorno social en función de la edad.

Categorías	Sujetos	Media	Desv Típica	t=-2,32; p=0,02.
26-35 años	42	2,9	0,55	
36-45 años	72	2,8	0,57	
46-60 años	42	2,6	0,62	

8.4.2 Burnout

La media del nivel de burnout fue 67,13 y su desviación típica de 12,51. Se halló una puntuación máxima de 108 y una mínima de 43. En concreto, hay 3 docentes que presentan una puntuación superior o igual a 98 y son los que pueden considerarse “quemados” (1,8%). También se puede hablar de 25 docentes que están en vías de estar “quemados” ya que oscilan entre una puntuación de 80 a 98 (15,15%). La fiabilidad de este instrumento fue de 0,7932.

Con respecto a la variable Tutor como función dentro de los cargos ejercidos en un centro, se observó una moderada correlación positiva con Burnout ($r = 0,334$; $p = 0,001$), mientras que el desempeño de otros cargos no mostró ninguna correlación. También hubo una correlación positiva con respecto a la escala Condiciones laborales y burnout ($r = 0,295$; $p = 0,001$).

Se comparó el grado de burnout de los solteros con el resto de docentes, el resultado fue que el grado de burnout de los solteros es mayor que el del resto de rangos de la variable demográfica estado civil y dicha diferencia es, estadísticamente, significativa (ver tabla 8.23).

Tabla 8.23 Prueba T: Burnout y estado civil.

Variable	Estado civil	N	Media	
Burnout	1 soltero (a)	25	68,68	t =2,051 p= 0,042
	2 resto	125	61,17	

8.4.3 Afrontamiento del estrés

El cuestionario de afrontamiento de estrés fue sometido a un análisis factorial donde se aplicó el método de Rotación Varimax y el método de extracción de Análisis de los Componentes principales. Los factores obtenidos fueron: *Actuar* que comprendió 5 de los ítems de la prueba aplicada; *Distraerse* comprendió 6 de los ítems de la prueba aplicada; *Buscar apoyo* comprendió 4 de los ítems de la prueba aplicada; *Priorizar* comprendió 2 ítems; *Evitar* comprendió 4 ítems; *Retraerse* comprendió 2 de los ítems de la prueba aplicada.

Sin embargo, no se ampliarán los factores 7 y 8 ya que se conforman de un solo ítem de la prueba. El factor 7 corresponde a una dimensión que se le ha llamado *Aceptar* y se trata del ítem 26: *Aceptar la situación y procurar convivir con ella* (su peso es 0,735). El ítem explica en total el 4,019 de la varianza.

El factor 8 del análisis factorial corresponde a la dimensión *Aplazar*. El ítem que explica esta dimensión es: *Ganar tiempo y aplazar el tema* (su peso es 0,773) y explica en total el 3,766 de la varianza.

Factor 1 Actuar

El factor 1 corresponde a la dimensión *Actuar*, y su fiabilidad es de 0,8083. Los ítems son 5 y explican en total el 21,357 de la varianza. Se pueden ver sus pesos específicos en la tabla 8.24.

Tabla 8.24 Factor 1 ANÁLISIS FACTORIAL.

Ítem	Peso	Lectura del ítem
5	0,676	Reorganizar mi vida.
9	0,810	Administrar bien el tiempo.
15	0,716	Planificar con antelación.
16	0,758	No acumular cosas, ser capaz de dispersar energía.
21	0,578	Establecer prioridades y tratar los problemas en función de ellas.

Factor 2 Distraerse

El factor 2 del análisis factorial corresponde a la dimensión *Distraerse* y, su fiabilidad es de 0,7456. Los ítems que corresponden a esta dimensión son 6 y explican en total el 8,549 de la varianza. Se pueden ver sus pesos específicos en la tabla 8.25.

Tabla 8.25 Factor 2 ANÁLISIS FACTORIAL.

Ítem	Peso	Lectura del ítem
7	0,602	Recurrir a aficiones y pasatiempos.
13	0,548	Separar deliberadamente la casa y el trabajo.
17	0,504	Ampliar mis intereses y actividades fuera del trabajo.
19	0,578	Utilizar la atención selectiva (concentrándome en problemas específicos).
20	0,793	Utilizar distracciones (para apartar mi pensamiento de otras cosas).
22	0,551	Intentar «distanciarme» y pensar en la situación.

Factor 3 Buscar apoyo

El factor 3 del análisis factorial corresponde a la dimensión *Buscar Apoyo* y, su fiabilidad es de 0,6356. Los ítems que explican esta dimensión son 6 y explican en total el 7,058 de la varianza. Se pueden ver sus pesos específicos en la tabla 8.26.

Tabla 8.26 Factor 3 ANÁLISIS FACTORIAL.

Item	Peso	Lectura del ítem
6	0,532	Buscar apoyo y consejo en mis superiores.
12	0,657	Hablar con amigos comprensivos.
18	0,575	Mantener estables mis relaciones.
28	0,688	Buscar todo el apoyo social que sea posible.

Factor 4 Priorizar

El factor 3 del análisis factorial corresponde a la dimensión *Priorizar*, dicho concepto tiene una fiabilidad de 0,5376. Los ítems que explican esta dimensión son 2 y explican en total el 5,996 de la varianza. Se pueden ver sus pesos específicos en la tabla 8.27.

Tabla 8.27 Factor 4 ANÁLISIS FACTORIAL.

Item	Peso	Lectura del ítem
2	0,730	Intentar reconocer mis propias limitaciones.
8	0,690	Intentar solventar la situación de forma objetiva, sin implicar los sentimientos.

Factor 5 Evitar

El factor 5 del análisis factorial corresponde a la dimensión *Evitar* y, su fiabilidad es de 0,5886. Los ítems de esta dimensión son 6 y explican en total el 5,151 de la varianza. Se pueden ver sus pesos específicos en la tabla 8.28.

Tabla 8.28 Factor 5 ANÁLISIS FACTORIAL.

Item	Peso	Lectura del ítem
23	0,569	Recurrir a reglas y normativas.
24	0,730	Delegar tareas.
25	0,569	Forzarme a frenar mi conducta y estilo de vida.
27	0,525	Intentar evitar la situación.

Factor 6 Retraerse

El factor 6 del análisis factorial corresponde a la dimensión *Retraerse* y, su fiabilidad es de 0,4389. Los ítems correspondientes a esta dimensión son 6 y

explican en total el 4,636 de la varianza. Se pueden ver sus pesos específicos en la tabla 8.29.

Tabla 8.29 Factor 6 ANÁLISIS FACTORIAL.

Item	Peso	Lectura del ítem
10	0,614	Suprimir las emociones y no evidenciar el estrés.
11	0,661	Tener un hogar – refugio.

8.4.4 Estrategias de Afrontamiento en función de la edad

Con respecto a la comparación del afrontamiento de estrés y la edad se procedió a la realización de diversas pruebas, específicamente, Anova de un factor y *t* de Student, según fuera cada caso. Los resultados que se han obtenido son a continuación indicados de acuerdo a las pruebas aplicadas.

8.4.3.1 Comparación del afrontamiento en función de la edad: Escala *Distraerse*.

En la prueba Anova de un factor aplicada a la escala *Distraerse* se demostró que la categoría 2 (36 a 45 años) tiene mayor significación ($t = - 2,42$; $p = 0,01$), le continúa la categoría 1 (26 a 35 años). Este factor sí guarda variación con respecto a la edad (véase tabla 8.30).

Tabla 8.30 Escala *Distraerse* en función de la edad.

Grupos de edad	Media	N	F= 3,42 P= 0,03 5
1	26,050	40	
2	26,697	66	
3	24,132	38	
Total	25,840	144	

8.4.3.2 Comparación del afrontamiento en función de la edad: *Buscar apoyo*.

Al aplicarse la prueba Anova de un factor a la escala *Buscar apoyo* de Afrontamiento de estrés se demostró que la categoría 1 muestra valores estadísticamente superiores al resto de grupos ($t = 2,49$; $p = 0,01$), (Véase la tabla 8.31).

Tabla 8.31 Escala *Buscar apoyo* en función de la edad.

Grupos de edad	Media	N	F=
1	17,775	40	

2	16,671	70	3,60
3	15,737	38	P=
Total	16,730	148	0,03 0

8.4.3.3 Comparación del afrontamiento en función de la edad: Priorizar.

En la prueba se demostró que la categoría 1 muestra valores, estadísticamente, inferiores con respecto al resto de grupos dentro de la escala *Priorizar* de la prueba de Afrontamiento de estrés ($t = -2,51$; $p = 0,01$). En la tabla 8.32 se pueden observar dichos datos revelados.

Tabla 8.32 Escala Priorizar en función de la edad.

Grupos de edad	Media	N	F=
1	8,429	42	3,97
2	9,380	71	
3	9,073	41	p=
Total	9,039	154	0,02 1

8.4.3.4 Comparación del afrontamiento en función de la edad: Evitar.

Al aplicar el Anova de un factor a la escala *Buscar apoyo* de Afrontamiento de estrés se demostró que la categoría 1 presenta tendencia a valores estadísticamente superiores al resto de grupos dentro de la escala *Evitar* de la prueba de Afrontamiento de estrés ($t = -1,78$; $p = 0,07$). En la tabla 8.33 se pueden observar dichos datos revelados.

Tabla 8.33 Escala Evitar en función de la edad.

Grupos de edad	Media	N	F=
1	11,854	41	2,38
2	13,282	71	
3	12,641	39	P=
Total	12,728	151	0,09 6

8.4.3.5 Comparación del afrontamiento en función de la edad: Actuar.

En la escala *Actuar* se observan respuestas diferenciadas entre hombres y mujeres, de manera que los docentes hombres actúan menos directamente que las mujeres. Lo mismo pasa con la escala *Buscar apoyo* y *Retraerse*, son las mujeres quienes tienen mayor tendencia a realizar dichas acciones.

Se puede ver la tabla 8.34 con los resultados de dicho análisis. Con respecto al resto de escalas de la prueba de afrontamiento de estrés no se mostró una diferencia significativa entre sexos.

Tabla 8.34 Prueba *t* de Student: Factores Actuar, Buscar apoyo, Retraerse.

Variables	Género	N	Media	t	p
Actuar	1 (hombres)	78	21,42	-4,670	0,000
	2 (mujeres)	82	24,24		
Buscar apoyo	1 (hombres)	75	15,31	-5,147	0,000
	2 (mujeres)	81	17,91		
Retraerse	1 (hombres)	77	7,49	-3,358	0,001
	2 (mujeres)	83	8,63		

8.4.4 Persona(s) de apoyo.

Frente a la pregunta que se refiere a la persona o personas que tiene para comentar acerca de la presión ejercida en los últimos 30 días, los participantes podían marcar entre diversas casillas, es decir, una o más de una de las elecciones. Las casillas establecidas fueron: esposo/a; familiar; director/a; colega; amigo/a; a nadie; otros (con especificación sí se pudiera en su caso); y como última opción: *no he experimentado una presión excesiva en los últimos 30 días*.

Los resultados hallados son enumerados en orden de mayor a menor frecuencia (véase figura 8.20):

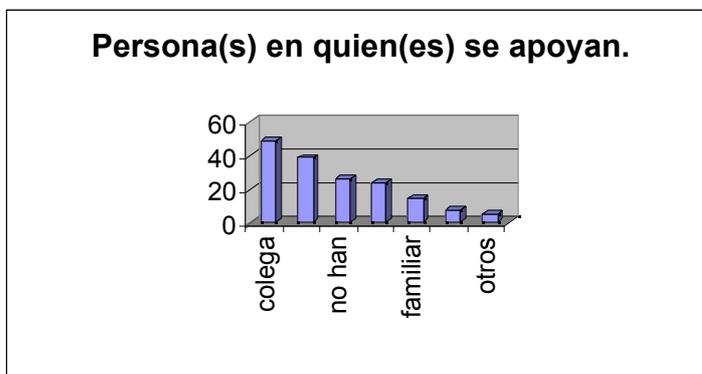
- 49 docentes marcaron *colega laboral* (30%);
- 39 docentes, *esposo(a)/pareja* (24%);
- 26 docentes no han experimentado presión (16%);
- 24 docentes, señalaron *amigo* (15%);
- 15 docentes indicaron a un *familiar* (9%);
- 7 docentes al *director/a* (4%);
- 5 docentes indicaron otros y entre los señalados podemos citar, *los propios alumnos, los padres de éstos y psicoterapeuta o psicólogo* (2%).

Los casos más sobresalientes en los docentes que respondieron a respuestas múltiples en esta cuestión son, entre otros, los siguientes:

- La reunión más frecuente fue la siguiente: esposo(a)/pareja y colega laboral (23 docentes).

- Otra reunión más observada fue: esposo(a)/pareja, familiar, colega laboral y amigo (10 docentes).
- La respuesta múltiple de esposo(a)/pareja, colega laboral y amigo tuvo una frecuencia de 7 docentes.
- Otra opción fue familiar, colega laboral y amigo (Estuvo representada por 5 docentes).

Figura 8.20 Persona (s) de apoyo.



8.5 AUTOEFICACIA

8.5.1 El constructo de autoeficacia

En la prueba de autoeficacia se aplicó análisis factorial, con el cual los factores identificados en el instrumento son la eficacia docente y la eficacia docente personal y ambos explican el 26,738 del total de la varianza.

De los 30 ítems se seleccionaron los de peso superior a 0,50 y, al final, quedaron completados 6 ítems para la dimensión *eficacia docente* y otros 6 para la *eficacia docente personal*. Para efectuar este análisis fue utilizado el método de Rotación Varimax y el método de extracción de Análisis de los Componentes Principales.

FACTOR 1

El factor 1 del análisis factorial corresponde a la dimensión *eficacia docente personal*, dicho concepto se asocia con la dimensión de autoeficacia presentada

en la teoría de Bandura y su fiabilidad es de 0,7424. Los ítems que explican la dimensión de eficacia docente personal son 6 y explican en total el 14,691 de la varianza. Se pueden ver sus pesos específicos en la tabla 8.35.

Tabla 8.35 Factor 1. ANÁLISIS FACTORIAL

ITEM	PESO	LECTURA DEL ÍTEM
14	0,709	Cuando un estudiante consigue un mejor promedio que el usual, es porque yo le he mostrado mejores vías de aprendizaje que las que él seguía.
12	0,671	Cuando un estudiante tiene dificultades con una asignatura, usualmente, soy capaz de ajustarla a su nivel.
13	0,657	Si uno de mis estudiantes no puede terminar la tarea de la asignatura, debo intervenir para que incremente su atención, hasta que esté listo para realizarla.
3	0,578	Si los padres me comentan que sus hijos se comportan mejor en la escuela que en su hogar, esto podría ser, probablemente, a que yo tengo técnicas específicas para ir las aplicando y, los padres, no.
8	0,576	Mi experiencia aunada con mi formación, me han habilitado con las destrezas necesarias para ser un docente eficaz.
15	0,565	Cuando me preocupo, puedo superar las mayores dificultades escolares.

FACTOR 2

El factor 2 del análisis factorial corresponde a la dimensión *eficacia docente*, dicho concepto se asocia con la dimensión de autoeficacia *expectativas en los resultados* presentada en la teoría de Bandura y su fiabilidad es 0,7620. Los ítems que explican la dimensión de eficacia docente son 6 y explican en total el 12,047 de la varianza. Se pueden ver sus pesos específicos en la tabla 8.36.

Tabla 8.36 Factor 2. ANÁLISIS FACTORIAL

ITEM	PESO	LECTURA DEL ÍTEM
16	,682	Un docente está muy limitado en sus logros profesionales ya que el ambiente familiar tiene gran influencia en el rendimiento escolar.
2	,667	Las horas en mi clase tienen poca influencia en los estudiantes, comparada con la influencia de su ambiente familiar.
17	,652	Los docentes no tienen mucho poder de influencia en los logros escolares cuando tenemos en consideración todos los factores involucrados.
27	,600	Las influencias que ofrecen las experiencias familiares de un estudiante pueden estar perturbando una buena

		enseñanza.
6	,597	Si los estudiantes no están disciplinados en el hogar, es poco probable, igualmente, que acepten otra disciplina.
23	,580	Si los padres pudieran hacer más por sus hijos, yo también podría hacer más.

8.6 ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL BURNOUT, EFICACIA DOCENTE Y EN LA EFICACIA DOCENTE PERSONAL

Con el objetivo de analizar cuales son los factores que influyen tanto en el burnout como en las dimensiones de la autoeficacia (eficacia docente y eficacia docente personal) se realizaron sendos análisis de regresión siguiendo el método de los pasos sucesivos.

8.6.1 Burnout

Se aplicó una primera regresión múltiple, tomando como variable dependiente al Burnout y como variables independientes las dimensiones siguientes: el sexo, la edad, a competencia personal, la eficacia docente, la eficacia docente personal, las escalas alumnos, condiciones laborales, entorno social y valoración del docente de Fuentes de estrés. El resultado fue un modelo en el que fueron incluidas tan sólo tres variables: Competencia personal, condiciones laborales y eficacia docente que explicaron el 37 % de la variancia ($F=25,68$, $gl= 3,127$; $p<0,001$). En la tabla 8.37 pueden examinarse los coeficientes de cada una de dichas variables.

Tabla 8.37 Modelo de Regresión del Burnout

Modelo	B	Error tipo	—	t	p
Constante	92,163	12,985		7,098	< 0,001
CompPer	-1,900	0,257	- 0,523	- 7,381	< 0,001
Condicion	7,095	2,667	0,193	2,660	0,009
Efdocente	0,647	0,277	0,170	2,338	0,021

8.6.2 Eficacia docente

Se aplicó una segunda regresión múltiple con el método Introducir, tomando como variable dependiente a la Eficacia docente y como variables independientes las dimensiones siguientes: Valoración del maestro, Entorno Social, Condiciones laborales, Alumnos, Eficacia docente personal, Burnout y las escalas de

Afrontamiento de estrés. El resultado fue un modelo en el que a partir de la Valoración del maestro, Condiciones laborales, Alumnos y el Burnout, se puede predecir la Eficacia docente dicha dimensión puede ser predicfueron incluídas tan sólo tres variables: Competencia personal, condiciones laborales y eficacia docente que explicaron el 37 % de la variancia ($F=3,568$, $gl= 13,121$; $p<0,001$). En la tabla 8.38 pueden examinarse los coeficientes de cada una de dichas variables.

Tabla 8.38 Modelo de Regresión de la Eficacia Docente.

Modelo	B	Error tipo	—	t	p
Constante	16,288	5,563		2,928	0,004
Valoración del maestro	-0,396	0,983	0,335	2,502	0,014
Condicione s laborales	-2,797	1,333	- 0,279	-2,098	0,038
Alumnos	2,011	0,721	0,306	2,789	0,006
Burnout	8.345E-02	0,028	0,325	3,018	0,003

8.6. 3 La eficacia docente personal

Se aplicó una tercera regresión múltiple, tomando como variable dependiente la Eficacia docente personal y como variables independientes las dimensiones siguientes: la competencia personal; la eficacia docente; las escalas de Alumnos, Condiciones laborales, Entorno social y Valoración del docente del instrumento Fuentes de estrés; Las escalas Actuar, Distraerse, Buscar apoyo, Priorizar, Evitar y Retraerse. El resultado fue un modelo en el que fue incluída tan sólo la variable Condiciones laborales ($F=1,880$, $gl= 13,121$; $p =0,040$). En la tabla 8.39 pueden examinarse los coeficientes de cada una de dichas variables.

Tabla 8.39 Modelo de Regresión de la Eficacia docente personal

Modelo	B	Error tipo	—	t	p
Constante	12,193	5,972		2,042	0,044
Condiciones laborales	-3,934	1,381	- 0,402	- 2,848	0,005

8. 7 ANÁLISIS CUALITATIVO

En esta sección del trabajo se presentará un análisis cualitativo de las entrevistas desarrolladas de manera personal. Antes de iniciar en detalle el análisis de las entrevistas, se presentan las dimensiones que conciernen a los centros educativos donde se desempeñan dichos docentes.

Primeramente, se analizarán las entrevistas correspondientes a los 12 directores de cada uno de los centros estudiados, con la excepción de uno de ellos en el que el entrevistado fue el jefe de estudios, por designación, de la directora.

En segundo lugar, se analizarán las entrevistas realizadas a docentes de tres de los centros estudiados. Como ya se mencionó en la exposición del Procedimiento se solicitó en dichos centros, a través de cada directivo, que quien dispusiera de tiempo y voluntad para efectuar una o dos entrevistas dependiendo del tiempo disponible dentro de su carga académica, así lo hiciera saber y dejase por escrito aquel horario que mejor le iba para efectuar dicha entrevista.

Pasado el proceso de las encuestas contactamos con dichos interesados y se llevaron a cabo 20 entrevistas con personal docente de los 3 centros. Estos tres centros fueron seleccionados porque representaban los tres tipos principales de centros incluidos en este trabajo.

8.7.1 Centros educativos

Primeramente se analizan las dimensiones que se reflejaron en las entrevistas de docentes de 3 institutos distintos, uno ubicado en la zona céntrica de un municipio de 80 000 habitantes (Centro3), otro ubicado en la zona periférica del mismo municipio (Centro 1) y, uno más, ubicado en la zona céntrica de otro municipio de mayor población y de carácter económico más importante por su industria (Centro 2). Pueden observarse las diversas dimensiones por centro educativo en la tabla 8.40.

Tabla 8.40 Dimensiones de los Centros Educativos

Características	Centro 1	Centro 2	Centro 3
Situación geográfica	Zona periférica del municipio.	Zona urbana (céntrica)	Zona urbana (céntrica)
Población escolar	720 alumnos	500 alumnos	400 alumnos
Rasgos de las familias.	<ul style="list-style-type: none"> La instalación de las familias (clase media y, en su mayoría, media baja), en las zonas obedece a factores económicos. 	<ul style="list-style-type: none"> La instalación de las familias (clase media y, en su mayoría, media baja), en las zonas obedece a factores económicos. 	<ul style="list-style-type: none"> La instalación de las familias (clase media y, en su mayoría, media baja), en las zonas obedece a factores económicos.
Profesorado	66 docentes y medio.	50 docentes.	40 docentes.

Estructura del Centro educativo	Secundaria Obligatoria y post/obligatoria, Formación Profesional(Nivel Medio y superior)	Secundaria Obligatoria y post/obligatoria	Secundaria Obligatoria y post/obligatoria
--	--	---	---

A continuación se presentan los resultados que se obtuvieron a través de las entrevistas que brindaron los docentes que realizan la función de directivos de centro y se analizarán dichas opiniones.

8.7.2 Entrevistas a Directores de centros.

Este apartado está orientado a las entrevistas realizadas a los directivos de los 12 centros educativos que formaron la muestra en este proyecto. Entre las áreas a tratar, se pueden citar: carga de trabajo; grado de tensión en el puesto; recursos con que cuenta para hacer frente a la tensión; perfil de los docentes de dicho puesto; satisfacción en el puesto; liderazgo en el puesto; la capacidad de cara al futuro y la falta de atractivo en la carrera docente.

8.7.2.1 Perfil de los directores de centro.

En este sentido, pudimos observar que este puesto tiene como rasgos generales que conforman un perfil, las características que enseguida se han redactado. Sin embargo, hay que ver que muchos de estos rasgos están incluidos en un orden más general de un perfil propio de director(a):

1. Se trata de un docente con más de 10 años de experiencia en la enseñanza.
2. Fácilmente ya ha estado en un puesto dentro del equipo directivo, tratándose de un jefe de estudios, coordinador pedagógico, etc.
3. Goza de cierto prestigio profesional, incluyendo, un alto nivel de formación profesional.
4. Reúne entre otras características personales: empatía, tolerancia, capacidad de diálogo y de liderazgo.
5. Es una persona emprendedora y creativa.
6. No se rinde fácilmente.
7. Evita los enfrentamientos en el claustro.
8. Busca el consenso entre el profesorado del claustro.
9. Llega a tener vocación, además de la profesionalidad en el servicio docente.

Así lo expresa un docente:

Es una difícil combinación de dos aspectos, y si falla uno de los dos ya no hay nada que hacer, y uno de ellos es la alta formación del docente en su especialidad y la otra es, su aspecto vocacional, y a la par, entrarían los aspectos metodológicos y de técnicas de enseñanza, no basta con saber los contenidos sino cómo hacerlos

llegar a los alumnos. Si uno tiene uno y no el otro, entonces, no puede ser posible el trabajo, y puede fallar cualquiera de los dos, hay muchos profesores que solamente son sabios, podrían ser monitores, también conozco profesores muy doctos en su materia pero que desde luego, ya antes podrían tener menor distancia, pero creo no entienden el sistema y la están pasando mal. Esa doble combinación es difícil, se debe regular esto pero no sé como se debe hacer, se trata de algo complicado a la hora de hacer oposiciones(docente con 20 años en la enseñanza).(esta cita es interesante pero sólo aborda un aspecto del perfil que has esbozado más arriba)

8.7.2.2 Carga de trabajo

Según la opinión de la gran mayoría de los directivos, ha aumentado, enormemente, la carga de trabajo. Obsérvese las expresiones de algunos directores donde se revelan dichos hechos:

Uno resulta ser la “arregla problemas”, como indicaba una directora y, debe de esforzarse por entender cuando aparece una dificultad, mirar quien tiene más parte de razón ante un hecho, escuchar la parte opositora a la vez que negociar y hablar evitando una fricción en el claustro y de esa manera no llegar a enfrentamientos entre el profesorado y, entre el profesorado y quien representa al director o equipo directivo (directora con 5 años en el puesto).

Es relativo, cada año se debe programar y esto obliga a que cada año se planteen cosas nuevas, hay que hacer planificación y trabajo distinto cada año (director con 7 cursos en dicho puesto).

Ha aumentado enormemente (y lo dice con gran entonación), es una loza pesadísima, y te debo decir que la llevo con mucha ilusión, pero eso no quiere decir que no reconozca que realmente es una carga muy pesada, y en algunos momentos difíciles, resulta muy dura tenerla, resulta a veces, muy desagradable. Hay que considerar que el director de una empresa tiene muchas responsabilidades, pero también tiene muchas potestades, y tiene un cierto ascendente sobre el resto, en cambio, yo lo que tengo a mí alrededor son todos compañeros, yo no tengo sobre ellos ninguna potestad, sólo soy el director y a lo mucho soy un coordinador, soy un poco esto(director con 5 cursos con ese puesto, desde que se fundó el centro).

Aunque la mayoría de las dificultades se orientan a asuntos relacionados con los alumnos y en algunos casos, muy puntuales, con las familias de esos alumnos; también un grupo considerable de asuntos se vincula con la administración, ya que no les resuelve las graves condiciones laborales que se están presentando en sus centros, entre otras cuestiones.

Es importante, además, indicar, que resulta peculiar que para algunos directores este puesto les viene bien, mientras que, para otros, están añorando otro que les satisface más, en este caso, el de estar frente a un grupo-clase. Así lo manifestaron algunos directores de centro:

Es verdad que si en casa las cosas no van bien, entonces se refleja acá, algunas veces el trabajo ha servido de bálsamo para las situaciones difíciles. Esto es verdad. Me ha tocado vivirlo, sobre todo en épocas peores, sobre todo cuando viví algo personal, yo recuerdo, te lo juro, el entrar a un grupo y venir pesimista y, sentirme fatal, te lo juro, y salía como “nuevo”. Antes de llegar al aula, me decía: no puedo ser capaz de dar la clase y eso jamás se ha dado, al contrario, siempre ha sido una experiencia muy buena, productiva, positiva, y luego, pues era una situación que me decía: no estoy tan mal. Te contagian de energía(director con 4 años en el cargo).

8.7.2.3 Grado de tensión en el puesto

Podemos observar que existen diversas causas que añaden tensión al trabajo y ya algo se ha señalado en el primer elemento; crece la responsabilidad y eso provoca vivir estados de tensión generados por las distintas situaciones en los 4 niveles considerados en este trabajo: *Alumnos; Entorno; Valoración del maestro y Condiciones laborales.*

En cuanto al primer factor, el relacionado con los *alumnos*, se presenta, principalmente, la desmotivación y la indisciplina, provocando una inseguridad física, en muchos casos y, que puede desencadenar situaciones de descontrol en el trabajo diario dentro del aula. Podemos ver una situación vivida por un director cuando realizaba parte de su carga académica (este hecho puntual le sucedió al iniciarse en la docencia):

Entré en esa dinámica de firmeza y bueno, algo de eso y, de cariño, me acuerdo de otro chico que me dijo, en una ocasión, que quería ir al water y yo le dije que debía haberlo hecho antes, cuando fue al patio y me dijo “si no me deja ir, me meo aquí”, y yo no sé como se me ocurrió porque no sé, yo estaba segura que si hacía la pipí ahí, que si tiene que hacerlo que lo haga ahí y yo lo tenía claro, no hice clase, por supuesto, porque, y yo aguantando el chaparrón, y bueno, esos chicos viéndome como era que yo ejercía la autoridad y nada, se hizo pipí ahí y yo tenía mi papel y así estuvimos, ese mismo chico, Eduardo, al tiempo, nos hicimos colegas, a mitad de curso dijo que se iba a trabajar y le dije que muy bien, porque ahí no tenía nada que hacer(docente mujer).

Hombre, si hace dos años tuve una situación conflictiva, espero no volver a vivirlo nunca más, un alumno, el cual pues, llegó casi, casi, a agredirme, no pegarme, pero si a apartarme, zarandearme, era en una clase, y a alguien le habían enganchado el chandal a la silla con pegamento, yo era el jefe de estudios aquí y, bueno, no era una situación puntual, sino que era fruto de una situación que se venía repitiendo, este mismo alumno nos había roto puertas, etc. Y yo decidí que aquel era el momento en que no iba a permitir algo más, y bueno, se iban a marchar a las 2 de la tarde y les dije que de ahí no salían hasta que saliera el causante del conflicto, y al cabo de un cuarto de hora, la situación era tan tensa que este chaval decidió que cogía la mochila y se marchaba, yo estaba al frente de la puerta y nada, le dije que no me iba a mover y que si acaso me tenía que separar, bueno y, hubo una tensión tremenda, me apartó y abrió la puerta y, afortunadamente, mis compañeros me ayudaron y bueno, ese fue el peor momento que me ha pasado aquí con mucha diferencia, pero bueno, no me ha...bueno,

pasamos una semana muy mal, a ese alumno se le hizo un expediente y se le expulsó, etc. Lógicamente, fue una experiencia fatal para todos, y bueno, me tocó vivirla en primera persona (docente hombre).

En cuanto al segundo elemento, *el entorno social*, podemos citar, entre otros factores, la falta de implicación de los padres de familia ante los logros de sus hijos, sean los casos más graves la de aquellos estudiantes que no tienen un rendimiento ni siquiera mínimo. Complementaremos este aspecto con algunas citas puntuales:

Recuerdo que me tocó un alumno que me llamó jilipollas y cité a la madre y ella dijo que no podía hacer nada porque así era su hijo, y bueno, defendió a su hijo en todas formas, ni siquiera se disculpó ni ella ni el hijo. Y bueno, le dije: yo no voy por la vida escuchando insultos(docente mujer con 3 años en la docencia).

No, el rechazo no es tal, es peor que eso, es apatía, cuando tú les llamas, le tiene que hacer un par de llamadas y cuando vienen, normalmente, salen satisfechos, como mínimo, ves cierto interés, lo que pasa es que no sé que hay que hacer para romper esa dinámica que cuesta tanto, quisiera atraerlos(docente hombre con 10 años en la docencia).

Como factores del área de la valoración, podemos señalar, principalmente, los casos del deterioro en la imagen pública de los docentes. Aquí se pueden hacer matizaciones con respecto al papel que juegan los medios de comunicación, quienes tienen poder para lanzar llamaradas de fuego que consumen al profesorado y, no conforme con ello, irrumpen con su información en toda la sociedad y, se consigue una desvalorización tremenda. Para este aspecto podemos ofrecer algunas citas, igualmente, puntuales:

Aquí se trabaja o no se trabaja, para prepararlos para que hagan una carrera bien hecha o no, pues esto, por un lado está la dinámica de los usuarios donde exigen una educación de calidad en estos centros públicos, y por el otro, está la administración, no contamos con todos los recursos humanos y encima, están los padres de familia exigiendo cierto nivel(docente con 13 años en la enseñanza).

Bueno, sí es verdad que hay pocos recursos y bueno se trata de darlos o de ofrecerlos a los alumnos con más problemas, en cambio, los mejores alumnos y los que siempre cumplen son los que menos problemas dan. Hay padres que no se enteran de nada acerca de sus hijos, hay mucha despreocupación de su parte. Y su papel es determinante, y en este momento ceden todo a los docentes como si no tuvieran bastante y se supone que ellos fijan normas y nada, de eso no se tienen. La enseñanza secundaria presenta un cierto debate social, está en el centro de mira de toda la sociedad(docente con 13 años en la enseñanza).

En cuanto al área de las condiciones laborales, se pueden indicar, entre otros aspectos, la erosión de los beneficios materiales, la reducción de recompensas físicas ante los menores o regulares logros de los estudiantes e inclusive, los ambientes en la enseñanza que tienden a ser peligrosos por el grado de rebeldía de los estudiantes. Se ha incrementado la inseguridad en las aulas, no solamente

por los alumnos difíciles, sino por la incertidumbre de no saber si lo que se hace es lo mejor o lo que la Reforma sugiere.

Además es importante señalar el papel que ha jugado la implantación de la Reforma, según indican algunos directores, eso ha traído un nivel de tensión fuerte.

Tengo que admitir que ha tenido sus dificultades esto, sobre todo después de la Implantación de la Reforma, tengo que admitir que el equipo directivo ha tenido que batallar en un terreno muy difícil porque el profesorado, a nadie se le escapa, ha sido reticente frente a esto, lo ha visto como una agresión frente a sus intereses, nosotros lo que hacemos es poner en marcha algo que no hemos elegido ni mucho menos, el equipo directivo no ha impuesto esta Reforma. Esto crea fricciones, pero por otra parte, ha hecho un marco de colaboración mucho más grande del que había antes, el hecho de que haya que reunirse en equipos docentes, ha revitalizado un poco, las comisiones pedagógicas, en fin, se discute más y se establecen métodos de discusión, esto es algo de lo que estoy más contento, aunque, desde luego, dentro de las tensiones que hay y que va a haber y esto no ha hecho más que empezar(director con 4 años en el puesto).

Para combatir la tensión hay directores que insisten, primeramente, en no llevarse a casa el trabajo del centro educativo, es el peor error que se suele cometer, según insisten todos (tanto directores hombres como mujeres). Veamos en el lenguaje coloquial de un director:

La base es marcar los límites de tus obligaciones, llevar a casa la oficina no ayuda nada, todo lo contrario, no sabemos deslindar estas situaciones, hay que hacer deporte, ir al cine, ver espectáculos, y eso de llevarse el trabajo a casa, no va, hay que disfrutar de la familia, la base es tener claro donde empieza y donde acaba el trabajo, yo hago aquí lo que es de aquí, la experiencia me ha enseñado que es aquí donde se dan los problemas y es aquí donde se deben resolver. Por ejemplo, cuando me avisaron que estaba inundado el instituto, pues vine y estuvimos todo el día y cuando llego la noche, ya no había nada que hacer, me fui, ya no había nada que hacer. La experiencia me demuestra que hacer en casa el trabajo de este centro no hace que se acabe el trabajo, es más, no se acaba nunca el trabajo(director con 7 años de antigüedad en el puesto de director).

Y, además, hay quienes lo pasan bien, hasta cierto punto, cuando los rasgos del carácter ayudan para sobrellevar la carga del puesto de trabajo, veamos el caso de la opinión de un director con 11 años de experiencia en dicho puesto:

Eso depende de los caracteres de cada persona, hay quien es más nervioso o en fin, en mi caso, la experiencia me ha hecho tomarlo todo con tranquilidad, así que eso me ayuda bastante, sabes que con el tiempo puede darse la solución, y en cuanto al estrés, ese está ahí, yo lo noto físicamente, hay veces en que mantengo una actitud siempre, intento, mi manera estable, difícilmente me llegan a sacar de mis casillas. Nunca logran sacarme de esa actitud, lo que pasa es que luego tengo mis problemas físicos, no, mi estómago, en fin, eso se muestra ahí, pero la procesión va por dentro como se dice, no. Y luego, intento hacer otras cosas, me

pongo a cantar, participo en una coral, o pongo música y me pongo a oírla, y bueno, hago estas cosas y al fin y al cabo, nadie me oye, además, me pongo a viajar por Internet.

A continuación se analizarán aquellos rasgos que se pueden tener para considerarse satisfecho en el trabajo. Los docentes dan indicadores de cómo logran una satisfacción emanada de la práctica docente, principalmente.

8.7.2.4 Satisfacción en el puesto

Cuando se está en el puesto de director y se cuenta con compañeros que se dedican a realizar sus tareas responsablemente, el trabajo es muy satisfactorio. Esto no es siempre posible, pero en dado caso que se tengan estas condiciones es “como sacarse la lotería”, según lo han expresado algunos docentes directores.

En realidad, este puesto, ya lo indiqué en otro momento, es de gran satisfacción cuando ves el éxito ante un conflicto resuelto, sin embargo, resulta, para la gran mayoría, más satisfactorio el trabajo que se realiza con los alumnos en el aula, quizá es una situación que sirve de bálsamo frente a otras situaciones de mayor o de distinta dificultad. Veamos el caso de una directora:

“Me es muy gratificante enseñar, me produce satisfacción cuando veo que se están consiguiendo los objetivos o veo que por las preguntas que hago o bien por los trabajos que me presentan, los chicos han captado aquello que es de importancia, da mucho placer ver cuando ellos logran sus metas. Cuando veo una calificación muy positiva en un alumno yo me siento muy satisfecha”(directora con 5 años en el puesto).

No obstante, para los docentes hombres es muy gratificante estar en este puesto, aunque, también, opinan que el trabajo con los alumnos, les contagia de algunos rasgos comunes a los jóvenes, se puede citar el caso de la opinión de un director:

Y como profesor, los mejores momentos los tengo siempre en el aula, ahí siempre se disfruta, todos son buenos(director de 7 años de antigüedad en el puesto de director).

Sobre mi profesión te puedo decir que yo tengo la fortuna de trabajar en lo que me gusta y esto es una cosa, primero, que no tantas personas pueden decirlo y que además, es una de las causas que influyen en el rendimiento del trabajo, yo creo que rindo lo que rindo, según mis posibilidades, y bueno, serán las que sean, y bueno, estoy en la función que me gusta y en lo que me ha gustado hacer toda la vida, aunque yo sé que en otras ganaría más, y como químico seguro que estuviera ganando más dinero, pero la satisfacción de estar trabajando en lo que te gusta, no se paga(director con 4 años de antigüedad en el puesto de director).

8.7.2.5 Percepción de la eficacia del profesorado

Los directores opinan que, en general, sus claustros están formados por docentes competentes, desgraciadamente, hay casos muy puntuales que son los más

señalados por los padres de familia y, en general, por la opinión pública y, estos son los referidos a la incompetencia de algunos docentes.

Afortunadamente, la competencia de los docentes de un claustro, según señalan algunos directores, es la que permite que se mantenga altamente cualificado un cuerpo directivo y, en general, todo el centro educativo. Así lo manifiestan algunos directores:

En este centro se percibe dicha eficacia, haber, siempre hay algo, claro que también no es por falta de competencia, sino falta de no saber comunicarse con el alumnado o no tener suficientes recursos para lograrlo, pero son, generalmente, muy pocos casos, y suele ser de personal que empieza, que le faltan tablas, pero por lo demás, afortunadamente tenemos un claustro muy competente (directora con 4 años en el puesto).

En el centro hay muchos más profesores competentes, pero sí que por desgracia, como pasa en todos sitios, siempre se ve a los incompetentes más que fijarse en los docentes eficaces, siempre es más la incompetencia de 2 que la competencia de 60 (director con 7 años en el puesto).

También hay casos, como se ha visto en la primera cita, que son orientados a la edad de los docentes, es decir, en cuanto más jóvenes, más inexpertos, así lo manifestaba otro director:

Normalmente, en cuanto a conocimientos, desde luego, todos tienen los conocimientos necesarios, están sobrados. Pero el aspecto de saber tratar a los alumnos, a nivel pedagógico, eso es otra cosa. Hay de todo, pero decir un porcentaje, eso es complicado, en parte este claustro lo escogí yo, había que buscar personas y bueno, luego me mandaron gente con mucha experiencia en la escuela privada, a partir de aquí han venido profesores que conocen nuestra trayectoria y bueno, ya saben que trabajamos de cierta manera, mucho y sí que es verdad, que a veces, llega un profesorado más joven que le falta experiencia, pasan malos momentos con los alumnos, su trato para con ellos, algunos tienen más éxito al inicio, otros menos (director con 17 años en la docencia).

Tengo 19 años en la enseñanza, cuando iba en el tercero fui vicedirector de un centro, estaba casado y no tenía hijos, tenía 28 años y me tomaba las cosas de cierta manera pero desde luego, con una inexperiencia total, y bueno, evidentemente, ahora yo valoro mucho aquella época, hicimos muchísimas cosas, pero no quiere decir que me cansaba menos ni mucho menos, ahora la experiencia te hace moverte mucho mejor aunque esté esa carga ahí. Es diferente y ahora se aguanta mejor porque ya sabes lo que se va a venir, ahora ya estamos mucho más relajados, por ejemplo, sabemos que recién que vuelven de Navidades todo está muy bien, pero sabemos que se vienen tiempos duros por ahí de febrero por ejemplo, siempre lo comentamos todos, permite saber lo que va a venir, aumenta la conflictividad entre los profesores o entre los alumnos y bueno, en todas las relaciones se ven dificultades de distinto tipo (director de instituto).

8.7.2.6 Liderazgo en el puesto

Este tema puntual es crucial en el trabajo desempeñado por un director y, entre los rasgos más identificados por ellos y que se vinculan a un liderazgo de calidad, se pueden citar, el tener un muy buen claustro de profesores, no sólo a un nivel profesional, sino que tengan a la par, una calidad humana ya que por encima de todo, este factor *humano* puede ayudar mucho a la buena marcha del centro.

Se puede dar un ambiente de trabajo agradable, esto quiere decir, que un buen clima en la cultura del centro favorece la mejora de la calidad educativa. Por supuesto que lograr este clima positivo es posible si se cuenta con un buen liderazgo y unos altos niveles de competencia personal docente.

En realidad, se precisa de personas que tomen el control del funcionamiento y organización del trabajo en equipo y, que lo hagan de una manera que resulte más atractiva, creativa y dinámica de lo que se puede hacer en una escuela que sigue planteamientos y estrategias burocráticas.

Definitivamente, este puesto no es reservado para alguien que recibe una ardua formación, solamente, según indican algunos, se toman unos cursillos e inclusive, a veces, es un curso corto y, ya, de inmediato, te colocan en el puesto; en este trabajo, indican algunos directores, este rasgo se adquiere con la práctica, la experiencia y la competencia, eso es un hecho indiscutible. Así lo señala una directora:

El puesto de director es de más carga de trabajo, alguien se tiene que encargar y por medio de la práctica se te da el puesto sin capacitación aunque hoy eso se resuelve con un cursillo que se te da pero en ese tiempo la propia práctica te introduce en el puesto. A mí me tocó recibir la capacitación por la práctica directamente.

A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron a través de las entrevistas que voluntariamente brindaron los docentes cuya carga principal está frente a un grupo- clase.

8.7.3 Entrevistas a docentes de centros-tipo. Docentes frente a un grupo-clase.

Podemos analizar las 4 grandes áreas donde los docentes han dado sus opiniones: 1)Alumnos; 2) Entorno; 3) Valoración de los maestros y 4) Condiciones laborales.

8.7.3.1 Alumnos

Primeramente, en esta área se puede analizar la parte visualizada como positiva y enseguida, el lado negativo del tema. Podemos comenzar viendo, que al igual que los directores, opinan, en su mayoría, que la satisfacción más grande la dan los alumnos. Principalmente, esa satisfacción la vive el docente cuando logra ver cumplido su objetivo: lograr que el alumno reciba la información y que luego se

haga posible el cumplimiento de una serie de objetivos. Tenemos el siguiente caso dicho por una docente que logra adaptar la currícula a las necesidades del alumnado:

Bueno, en el sentido de que son chicos, que de alguna manera por sus condiciones todos los docentes les han hecho una programación adaptada, una programación que permitiría que salieran adelante, de lo contrario estarían perdidos, no hubieran sacado el diploma, con esa programación adaptada están sacando muy buenas notas, un 90% están logrando sacar adelante el curso, aunque hoy la secundaria se está convirtiendo en una culturilla general, de niveles muy sencillos, y como dicen los alumnos de bachillerato, cuando empiezan este nivel se dan cuenta que comienza ya en serio la cuestión, y en dos años de bachillerato nos toca a los docentes enseñarles todo lo que no saben y que no quisieron aprender en los grados de la secundaria obligatoria. Ellos se dan cuenta de todo lo que no saben, y ahora toca prepararlos porque en 2 años es el examen de la universidad, y bueno, nada, es cuando empezáis a agarrarse y a pelear, hasta ahora habían estado de vacaciones, por decirlo de alguna manera, y es que en este momento, la gente inteligente se te aburre en la clase, y claro, entonces, tiene que estar por todos, por la gente que anda mal y por los que se aburren del todo, tienes que hacer de más y menos, por ayudarles a todos (docente de 15 años en la enseñanza).

Hay períodos en que sí te da una pérdida de fuerzas en el camino, pero yo digo que cada semana es un volver a empezar de nuevo, cuando terminan los períodos de trimestres están los chicos y tú, estás bastante al límite y dirás que si estás bien y si esto o aquello, no ha ido bien, en fin, algo sucede. Sin embargo, al final, vuelves al ideario y ves que vale la pena, les dices a los chavales: piensas que ahora no me entendéis pero luego irá bien, pero si un semestre empiezo sin fuerzas supongo que a la primer semana podré aguantar pero a las siguientes me lo tendría que plantear, es durísimo y si no tienes unas expectativas, está bien que tienes que comer y además estaría engañando a unos alumnos, incluso, ellos lo perciben, no podría convivir con ellos (docente casado y con 10 años en la enseñanza).

He conocido a mucha gente a lo largo de la carrera, hay un disfrute personal ver a chicos pasar por tu aula y luego ver que ellos mismos te traen a sus hijos, vieras que no lo vivo mal, eso trae satisfacción, a lo largo de esta carrera se ha hecho lo mejor que uno ha podido, y que la gente te reconozca por la calle eso es muy bueno (docente casado de 57 años y 34 años en la enseñanza).

Lo mejor ha sido tener un grupo con el cual ha habido cierta química que conectas estupendamente y bueno, que te digan: "Tú sí eres buena tutora", "te queremos de tutora otra vez" y eso es muy bueno, una vez que te logras mover a tu gusto es increíble, les compartes hasta aspectos cotidianos o vivencias tuyas muy en particular, así una vez, les dices: "cuando estuve en Roma me sucedió esto..." y bueno, me ponen tanta atención, se vuelve la clase muy interesante, más divertida, es fantástico que te hagan sentir que son ellos los incondicionales para contigo. Te hacen cosas como decirte: "No te enfades", "te pedimos perdón", o algo así, cuando ellos te dan eso, su cariño, su reconocimiento, te toca que te vean en la calle y que te dirijan el saludo y con mucho gusto por verte, es cuando te dan y

cuando recibes eso que no te pagan con dinero(docente soltera de 37 años con 12 años en la enseñanza).

Desgraciadamente, las situaciones no siempre son alentadoras y, podemos plantear, entre otros temas, los casos que se presentan en el aula referidos a alumnos que no desean estar en ella; esos casos puntuales son los que más tensionan al profesorado, ya que por tener que atender a toda la población en edad escolarizada, se cuenta tanto con alumnos motivados como los que son casos de alumnado “problemático”. En este aspecto coinciden todos los docentes.

8.7.3.2 Entorno

El papel del entorno es fundamental, esto significa que no es trascendental la ubicación del centro educativo, se puede trabajar en centros localizados en una periferia o en pleno centro de una ciudad e, inclusive, en zonas de montaña donde se tiene que reunir alumnado de varios municipios para cubrir las ofertas de dichos centros. En el caso de una docente que inició su trayectoria docente en la periferia, nos manifestó como su comienzo fue tremendamente impactante:

Bueno, hubo choque, aquello fue comenzar en un mundo que yo sabía que existía, pero que no conocía, eran unos alumnos con unos problemas familiares terribles, había un chaval que bueno, yo no había estado en contacto con el mundo de las drogas, pero uno de los niños, repetía el curso, y actuaba como si hubiera bebido, pero no era alcohol, así que me fijé en él, y yo me acerqué en una ocasión y le dije ¿qué tienes? y usaba un lenguaje muy raro y me daba cuenta que los chicos sabían algo que yo no sabía, estaba drogado, entonces, su madre lo había abandonado y su padre se había juntado con otra persona, su hermano era un camello (docente que tiene 18 años en la docencia).

Pues como se producen cambios en la sociedad, unos para bien y otros mal, es imposible controlar, cuando se produce un cambio que se pare en un punto medio, entonces, es un paso de una sociedad casi atemorizada, totalmente opresiva, a otra totalmente distinta, toda tolerante, la famosa crisis de valores, ciertamente ahora nos hemos pasado al otro lado, bueno, lo que sucede, hay algo que se debe de enseñar inicialmente en la familia, debería ser una función de los padres, algunas cuestiones de primera mano, pues los padres abdican esas obligaciones, si tu sabes que enseñarle a tus hijos ciertos valores te va a dar por resultado, que cada día estés enfadándote, pues se pretende que la escuela realice esa función, vienen acá y te dicen: edúquelo en todo, en saber estar, no enseñarlo literatura, y es que se cree que el centro docente debe ocuparse de una formación que es imposible de cubrir y con los horarios no se puede pretender que en esas horas se arregle lo que en otro lado, donde pasan más tiempo, se llega a hacer. No (docente con 20 años en la docencia).

Estos casos de alumnos problemáticos obedecen, en su mayoría, a un entorno desestructurado, en el plano familiar, principalmente y, estos hechos hacen más difícil el trabajo en el aula. Los docentes manifiestan que son situaciones que se superan dependiendo de las tablas que se tengan en la enseñanza, esto es, de acuerdo al nivel de la experiencia en el puesto de trabajo.

Se confirma que, entre más joven sea el docente, mayores son las dificultades que se tienen para enfrentarse a una situación de conflicto. La mayoría de los docentes manifiestan que pueden tener el control de la clase, pero esto se escuchó entre los docentes de más de 10 años en el puesto de trabajo, principalmente, salvo algunas excepciones.

Las opiniones de los docentes revelan que son determinantes las buenas comunicaciones con las familias de los alumnos; los análisis revelan que los maestros perciben que no hay responsabilidad de parte de los padres de familia y que en ellos han delegado, inclusive, la formación del carácter de los adolescentes.

8.7.3.3 Valoración de los profesores

Se puede afirmar que sí existe una sobrevaloración del profesorado, en algunos casos totalmente injustificada, los docentes insisten en que los padres y la propia administración depositan en ellos competencias que no les corresponden, también, este aspecto ya fue revisado en el aspecto anterior.

Sin embargo, es necesario señalar que en muchas ocasiones, los propios docentes si se ganan ese efecto. Las causas giran en torno a su desempeño dentro de la práctica docente. Veamos la opinión de una docente que ha tenido en este ciclo educativo el puesto de jefe de estudios:

Haber, para empezar yo pienso que si la profesión nuestra no está como debiera de estar, es que muchos de nosotros, no hacemos lo que nos toca, pienso que realmente, no hacemos lo que corresponde, pienso que hay mucho profesional, que por desgracia, no se gana el sueldo con dignidad. Que quede claro, la gente somos irresponsables.

Yo como jefe de estudios me encuentro con que tenemos muchos problemas, y que esos son problemas de personas y no de un centro, es problema de que la persona X no ha hecho lo que le tocaba hacer o ha hecho algo que no le tocaba hacer, entonces, me encuentro con la historia de que si es verdad, que la administración genera problemas, pero a veces, los problemas, la inmensa mayoría, un 50% sí son generados por la misma administración y el otro porcentaje, le toca a las personas que no hacen lo que deben hacer o lo hacen mal y, entonces me generan el problema a mí, y así se presentan los problemas, es falta de sentido común en muchos casos(docente con 18 años en la docencia).

Por otra parte, algunos docentes se sienten como parte del gremio y también hay otros casos que, tal parece que se mantienen al margen de las problemáticas que esta profesión conlleva y, por supuesto, esto es asociado a la falta de identidad profesional. Un factor podría justificar este hecho y es aquel vinculado a una reciente incorporación a este gremio. Las siguientes opiniones revelan algunas de estas consideraciones:

La enseñanza secundaria está en el centro de un cierto debate social, está en el centro de mira de toda la sociedad(docente con 10 años en la docencia).

Pues está muy desvalorizada la profesión, no entiendo como no valoran que luego esos alumnos serán los futuros empresarios y dirigentes del país, no entiendo como eso no lo miran. Está muy desprestigiada la carrera del maestro o profesor(docente con 3 años en la docencia).

También existen claustros donde se puede lograr una plena comunicación entre todos sus miembros e, inclusive, los docentes parecen ser bastante valorados por sus colegas, desgraciadamente, estos hechos no se puedan generalizar, ya que la mayoría de los entrevistados señala que es una cuestión de distintos niveles.

Los docentes de centros con mucha población escolar forman un claustro de grandes magnitudes y este rasgo, dificulta la interrelación constante. Además, como veremos enseguida, también la administración provoca el descontento con su consecuente burocracia que lleva hasta procesos de tensión y sin olvidar otras circunstancias que se atenderán en el siguiente tema.

8.7.3.4 Condiciones laborales

Aquí podemos hablar de la estructura del puesto del trabajo, de aquellos elementos laborales que suelen ser obstáculo, directamente, en las prácticas de la enseñanza de un docente. En esta consideración se deben revisar algunas claves para interpretar las condiciones que regulan la estructura de dicho puesto de trabajo.

En este apartado puede analizarse la opinión que se tiene con respecto del sistema educativo, ya que ha sido motivo de debate entre el profesorado. Las opiniones revelan, en general, que ha habido una gran evolución como lo señala un docente con 20 años de servicio quien declara lo siguiente:

Pues bien, ha sido diverso, ya que la evolución es bastante notable, el sistema educativo ha cambiado, las exigencias a los alumnos también, e incluso antes de cambiar el sistema, así ha sido, y en general, lo más notable es que han ido bajando contenidos.

Han habido mejores momentos de mi desarrollo, cuando se asiente la situación y todos sepamos que hacer y no sólo los docentes sino la administración misma, la organización de con las mejores posibilidades, pues, ahora mismo la estructura, el departamento acaba de decir que para las asignaturas del año que viene, en lugar de ser trimestrales, serán anuales, y entonces, eso está cambiando, haber que sucede.

Algunas opiniones de los docentes se orientan hacia que la Reforma educativa ha favorecido promocionando a unos cuantos profesionales de la docencia y, bueno, podemos observar esto en lo expresado por un docente con cerca de 30 años en la enseñanza:

No, yo creo que la gente, digamos si quieres que piensen y que enseñen o hagan a otros pensar, hay que pensar con ellos y no tratarlos como trapos y no decirles: hay que ver eso, ahí tienen eso, querer que la gente haga un cambio insultándola, es peor y creo que es lo que se ha hecho.

Algunos docentes insisten, al igual que los directivos, que existen necesidades de hacerle reformas a la Reforma educativa, así lo manifiesta un docente de Filología inglesa:

Sí, hay un movimiento en el que yo estoy de acuerdo, hay unas cosas que no funcionan y pienso que se deben hacer ciertos planes y yo diría que no por ello es uno reaccionario, aprender no es precisamente lo que está sucediendo, es algo como de carácter memorístico y no puede ser así, al menos en mi asignatura no es posible hacerlo así (docente con 10 años de antigüedad).

No, yo creo que la gente, digamos si quieres que piensen y que enseñen o hagan a otros pensar, hay que pensar con ellos y no tratarlos como trapos y no decirles, hay que ver eso, ahí tienen eso, querer que la gente haga un cambio insultándola, es peor y creo que es lo que se ha hecho (docente de 57 años y con 30 en la enseñanza).

La administración, también, se ve implicada para que se señalen ciertos fallos en las condiciones laborales de los docentes, no obstante es significativo apuntar, que son los docentes quienes tienen directamente la responsabilidad de la tarea educativa. Así nos lo indica una docente con una función en el equipo directivo:

... muchos se escudan en que la administración no hace y entonces yo tampoco hago lo suficiente, y como el sistema educativo no me gusta pues entonces yo hago lo mínimo, la administración hace lo que puede, pero a mí eso ni me va ni me viene, pero tú tienes un aula, y hay unas personas ahí que tienen derecho que tú les enseñes y porque además, en los ambientes en que nos movemos, fijate, a ponernos en un plan serio como jefe de estudios y tener que llegar a hablar de cosas como: Porque oye, no llegues tarde a clases (justifícate porque has llegado tarde), oye tú no puedes colocar un examen cuando ya tienen 3 programados, un cuarto no iría bien, y cosas así. Pero es que...ah y si me llega incluso a "cuadrar" entre mis compañeros es porque en el ambiente en que me muevo, los padres son muy sencillos, tienen un bajo nivel tanto que, si yo le digo a un maestro que se tiene que cuadrar con un horario es que si yo tuviera a un hijo y me le hicieran esto yo vendría y me lo como al profesor, y hay padres que no, que son así, que muy apenas saben donde viven y encima que sus hijos tengan profesores que no son los que parecen (docente con 18 años en el puesto)..

Algunos docentes insisten, también, en la necesidad de un claustro colaborativo y con un cuerpo directivo que sea capaz de organizar las actividades y todo tipo de contratiempos. Así lo exterioriza una docente interina con 3 años en la enseñanza:

Quizá el segundo fue mejor, es decir, el año pasado, aprendí a tratar a los alumnos, y el tipo de instituto donde trabajaba, se podía dialogar con todos los compañeros, no iban solamente sobre sus grupos, había mayor implicación en los

docentes, y se podía encontrarse en los pasillos y bueno, el tipo de instituto influía mucho, había un aliciente de preparar cosas buenas. A mí me gustó mucho, y detrás de todo había un proyecto común, quizá ahora me encuentro más decepcionada, quizá aquí influye negativamente que se trata de un claustro más grande, o tienen otra forma de trabajarse. Aquí tus ideas no es que no sean buenas es que ni siquiera las toman en cuenta (docente interina).

Por otra parte, cuando yo mejor me he sentido en esta profesión es cuando me inicié en este centro, yo creo que ha sido definitivo, estoy muy a gusto, y lo valoro bastante porque yo he estado en otros centros y en los que me he sentido más sola que el llanero solitario, entonces, cuando no trabajas en equipo es muy duro, y todo lo contrario cuando estamos en un equipo de profesores, entre iguales y nos reunimos y hablamos y buscamos estrategias juntos, es muy bueno, y vamos todos a una, cuando todos definimos que esta semana vamos a buscar sacar ciertos objetivos o cuando acordamos trabajar todos este hábito, eso es buenísimo, es que lo notan y los machacamos, cuando ves que no todos consiguen algo, que algunos van por su lado, es muy frustrante, y hubo un momento en que pensé, yo me dedico a otra cosa, estar tan sola es tremendo, pienso que es muy duro, y eso, el día a día con grupos numerosos, que abordamos, a veces, problemas muy duros y muchas veces, son asuntos extraescolares, de alumnos maltratados, de casos tremendos que tu veías en el aula, cuando alguien llegaba todo lleno de moretones, es que se me iba el alma al suelo, he tenido que intervenir y cuando no se podía te ibas a casa triste, de sentirte impotente, y situaciones de esas, muy duras, y cuando eso se aborda en un grupo y bueno, intentamos hacer algo y eso bueno, por lo menos, buscamos una explicación y solución a lo que pasa, y entre todos hacemos algo, y eso da una satisfacción (docente con 20 años en la enseñanza).

También hay casos de docentes que tienen un puesto en el equipo directivo y sienten un agobio tremendo, algunos indican que prefieren estar en un solo nivel, justo siempre en grupos-clase o siempre en gestión o en equipo directivo y ya está, esto lo señala una docente con 20 años en la enseñanza y 10 con puesto directivo:

Bueno, en cargos directivos llevo 10 años, entre un centro y otro, y eso sí que me tiene muy agotada, a mí me gusta todo, sobre todo la coordinación pedagógica, he trabajado muy a gusto, he encontrado mucha colaboración en el centro, ha habido muy buen nivel de trabajo, hemos hecho muchos proyectos, pero eso sí, estoy agotada, no podría continuar ya que tengo ganas de descansar, sabes, aquello de dedicarme a mis clases y tomar una tutoría, ha sido muy estresante, he estado con un ritmo. Hemos hecho muchas cosas, el proyecto de centro, el proyecto de evaluación, me ha exigido mucha dedicación y bueno, el profesorado también es muy exigente y eso es bueno, pero estoy a un ritmo sumamente agotador.

Algunos docentes opinan que deben retornar a aquella especialidad y piensan, seriamente, en volver a desarrollar aquella carrera que lograron en su formación profesional. Así lo manifiesta un docente con 12 años en la enseñanza y egresado de Ingeniería industrial:

Cuando estuve en el último año de la carrera adquirí experiencia como docente en

una escuela de formación profesional de Barcelona y así se pudo sacar un dinerillo. Asistía 3 días a la semana y “ me gustaba la docencia”, cuando se complicó el trabajo en la industria, pensé en seguir con esto, con la enseñanza. Aunque no pienso que deje del todo el área industrial, he seguido con otras cuestiones como instalaciones y trabajo en otra empresa algunas horas de la semana. Trato de trabajar siempre y cuando lo permita el tiempo, no me veo agobiado, me hace bien retomar lo mío y así no olvidarlo del todo. En un futuro yo volveré al campo de la Industria.

CAPÍTULO 9

DISCUSIÓN

Los resultados en este estudio muestran una descripción de los docentes de educación media, es decir, maestros de escuelas secundarias públicas y, un hecho importante a destacar en esta investigación es que la muestra fue variada; fueron más docentes mujeres que hombres y, cuentan con una media de edad de 40 años. Sin embargo, hay 11 docentes menores de 30 años y 7 mayores de 55 años.

En esta muestra se contó con 26 solteros, 10 casos de divorciados, 106 casados y, 21 docentes que viven en pareja. Por otra parte, hay quienes se desempeñan en la docencia desde la década de los 60' (11 sujetos), los docentes correspondientes a la década de los 70' son 43 docentes y, el resto son de décadas más recientes y, con estos datos podemos señalar que esta muestra es representativa.

El punto de vista personal del profesorado

Con respecto a la opinión frente a la formación recibida y a la profesión, en general, se observa que el caso específico relativo a que la formación no atiende las necesidades de los docentes, ha sido muy significativo para las franjas de edad más jóvenes, en donde, por cada persona que está en la categoría *en desacuerdo*, hay dos *de acuerdo* y por otra parte, entre los docentes mayores, la relación es de 1 a 1.

Este hecho resulta alarmante y, es debido, posiblemente, a que las programaciones son diseñadas por expertos teóricos que no son docentes con carga académica, de ahí que exista un abismo tan grande entre lo que reciben dichos profesionales y lo que verdaderamente necesitan los maestros.

Además, con respecto a este tema, cabe aclarar que no hay foros adecuados para que los docentes planteen sus propias necesidades. Los centros de Renovación pedagógica y otros más no permiten que los propios docentes hagan una propuesta emergente acerca de sus verdaderas necesidades educativas.

Por otra parte, esta opinión cambia con la edad, esto se confirma con los docentes mayores de 45 años, quienes están más conformes con la adecuación de la formación a las necesidades. Dichos docentes pueden perder el interés en esos hechos ya que su visión está más pendiente de otros asuntos como la promoción, la jubilación o el probable retiro voluntario. Esto lo confirman los propios docentes entrevistados y lo revelan los estudios, previamente revisados al inicio de esta investigación.

Con respecto a otras opiniones como la relativa a lo que todavía puede un docente aprender sobre su profesión, una gran mayoría se declara en acuerdo. Mientras que en la opinión *Creo que ya he hecho todo lo que he podido en la docencia*, los maestros más jóvenes se presentan en desacuerdo.

Aquí se puede orientar la discusión a la formación inicial de los docentes o bien, a la formación permanente de los mismos. Se constata una poca articulación entre la formación inicial y permanente, así como una falta de coordinación entre los espacios y las instituciones de ambas formaciones. Resulta conveniente mirar los aspectos más relevantes de ambos campos, nos iniciaremos con el caso de la Formación Inicial.

Formación Inicial

La Formación inicial, como Subsistema, está recibiendo bastantes críticas. Se habla de un total fracaso que parte de una formación del profesorado deprimente, es decir, se acusa a la carrera de formación del profesorado no sólo de su fracaso en educar sino también de su fracaso en preparar a los profesores noveles (Cruickshank y Metcalf, 1994; Goodlad, 1990).

Estos hechos aluden a una falta de coherencia en los programas de formación, así como una baja autonomía curricular, además de que son los agentes externos los que establecen las políticas que afectan a la formación del propio profesorado, como ya se ha definido en párrafos anteriores.

Beresford-Hill (Biddle, B. y otros, 2000) menciona algunas de las dificultades que se presentan ante esta situación de caos en la formación del profesorado:

1. *Lo que importa no es la cantidad de tiempo que pases en la escuela, sino la calidad de los estudiantes en prácticas, sus mentores y las escuelas de las que forman parte*
2. *Para ser entrenado adecuadamente, los profesores noveles necesitan tener experiencia en diversos contextos escolares para ser capaces de poder comparar.*
3. *Los profesores que se están entrenando necesitan proyectar lo que han observado y experimentado en las escuelas, y una facultad que pueda considerarse también una «base de operaciones» puede ofrecer el mejor contexto [para que esto ocurra].*
4. *No todas las escuelas están preparadas para participar en los procesos de entrenamiento, y la selección y el cuidado en la participación, la preparación y la compensación del personal implicado puede marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso.*

Las visiones para realizar las reformas pertinentes a la formación inicial y/o permanente son tremendamente contradictorias, por un lado, se solicitan alternativas diversas con respecto a los contenidos y medios para lograrlo.

Algunas acciones están surgiendo desde los propios docentes, esto es, emergen de los propios centros educativos. Como señala Bullough (2000):

“a pesar de la incertidumbre, sin embargo, parece evidente que es necesario que la reforma centre cuidadosamente su atención sobre el influyente papel de las creencias previas en el desarrollo del profesor y sobre el diseño de contextos que no sólo responden a los imperativos moral y cultural de educar a la juventud sino que tengan suficiente poder para desafiar las creencias previas, cuando se considere que el desafío es educativamente necesario” (p. 134).

Se recomienda hacer una modificación del sistema que regula la formación inicial del profesor (Esteve, 1999). Estos hechos son confirmados en un análisis de los resultados de estudios evaluativos donde el 60% del profesorado aseguraba tener una escasa formación pedagógica o le hubiera gustado tener una mayor preparación en ese ámbito (CIDE, 1998). En ese documento se recomienda lo siguiente:

Este déficit de formación es mucho peor en los profesores de secundaria, porque se identifican a sí mismos como especialistas en una materia; han pasado cinco años en una universidad(...) y no disponen de recursos necesarios para enseñar porque no se los han dado, porque no han tenido una formación específica para traducir los contenidos y hacerlos asequibles a un grupo de chavales a los que hay que motivar, a los que hay que enganchar en una asignatura (p. 12).

Este panorama nos habla de una urgente formación que pueda hacer frente a todas las tensiones que vive el propio docente, entre las que más importancia presentan, (Esteve, 1998), están:

- La ruptura del consenso sobre la educación y que hace referencia a la estructura contemporánea en la que distintos grupos exigen al sistema educativo que atienda unos objetivos que son entre sí distintos y, en muchos casos, contradictorios.
- Por otra parte, la sociedad ha descubierto que la extensión y la democratización de la enseñanza, supone, una devaluación de los títulos educativos y esto debe mostrar que la escuela forma y, ya el empleo depende de la sociedad, de las empresas y del mundo productivo.

El mismo Esteve (1997) hace hincapié en el seguimiento de unas líneas de actuación hacia dentro del proceso de formación inicial y son:

1) el establecimiento de mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente, basados en criterios de cualificación intelectual; 2) la sustitución de los enfoques normativo-idílicos, generadores de ansiedad, por enfoques de la formación inicial netamente descriptivos; 3) la búsqueda de una mayor adecuación de los contenidos de esa formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza permitiendo al futuro profesor tanto la comprensión y el dominio técnico de los principales elementos que modifican la dinámica de

sus grupos de alumnos, como la de los elementos sociales cuya acción contextual acaba influyendo en la relación educativa (p. 126).

También, los expertos han insistido que estas actuaciones en la formación del profesorado deben acompañarse de acciones en el área de la imagen social de la enseñanza y la mejora en las condiciones de trabajo de los profesores. De esa manera se podría dar la mejora de la calidad educativa. Enseguida, se analizará el otro campo, el de la Formación Permanente de los docentes.

Formación Permanente

Y ¿por qué hay que hablar de formación permanente?

Dicho proceso es concebido como una intervención externa al profesor en formación y tiene como fin el de mejorar su sabiduría como profesional de la enseñanza, con un carácter tradicionalmente individualista. Sin embargo, debe reconocerse su gran valor y, por lo tanto, se hace necesario analizar y reflexionar sobre dicho proceso.

Diversos estudios han mostrado que los contenidos de las actividades de formación han cubierto de forma representativa el conjunto de áreas y niveles que corresponden a la educación Infantil, Primaria y secundaria, aunque ésta última en menor grado, ya que dichos contenidos han sido más orientados a aspectos o cuestiones psicodidácticas que socioculturales (Hernández, J. *et al* 1999).

Un estudio presentado en un encuentro norteamericano en Chicago (Sweeney y Whitworth, 2000), incluyó una muestra de docentes principiantes de Texas y Tennessee; entre sus resultados más importantes se pueden citar los siguientes hechos: el *entusiasmo* es la mejor característica personal para desarrollarse en la profesión; como una característica primordial en los alumnos, está la *motivación*; en los niveles de grupo o equipo docente, encontraron que era de suma importancia la *cooperación* y, por último, en el nivel de la preparación en la profesión, se concluyó que lo que más deseaban llegar a conocer era, *los propios contenidos de la asignatura, el cómo controlar la conducta de los escolares y el conocimiento acerca del desarrollo de los niños*.

Además de estos hechos, no podemos olvidar que existen factores como la estructura social, que continuamente está afectando severamente el desarrollo profesional docente y, por consiguiente, el desarrollo propio de la calidad educativa y, además de ello, al tipo de actitudes y motivos que se encuentran en los actuales docentes principiantes. Volveremos a estas cuestiones en el siguiente apartado.

En general, se dice que la formación permanente responde a necesidades administrativas y urge orientar dicho proceso a las disciplinas y a los problemas docentes. Y esto es una petición que manifiestan, tanto directores como docentes sin cargo en el equipo directivo. Además, cabe señalar que, los

directores no creen recibir una buena formación ni se llegan a creer lo bastante preparados para desempeñar dicha función. Enseguida se retomarán estos y otros conceptos.

Factores que se presentan alrededor de la FORMACIÓN

Si seguimos abordando el concepto Formación, se puede observar como surgen, en su alrededor, diversos factores que pueden contribuir a su desarrollo, ya sea positiva o negativamente, todo dependiendo del enfoque con que se mire.

Condiciones laborales

Es necesario hacer notar la creciente problemática de las *condiciones laborales* que repercuten en la vida personal del docente provocándole un malestar que luego se refleja, a su vez, en su quehacer educativo, y sus efectos son tremendos, entre ellos se pueden citar, una marcada reducción de su eficacia personal y una tensión generalizada de su rol como docente. Las escuelas que presentan más éxito son las que prestan atención a las condiciones de sus lugares de trabajo.

Hacia un cambio educativo

Cabe señalar que todo curso de formación debe pretender un cambio, cuando menos, debe llevar una intencionalidad de cambio, que debe concretarse en estrategias que hagan que esa intencionalidad se traduzca en un cambio efectivo. Y en general, hay estudios que defienden que el cambio de ideas en los docentes debe preceder al cambio de la práctica o como concluyó Guskey (1985), la práctica eficaz lleva al cambio en las ideas y creencias del profesorado.

De ahí que se haga necesario preguntar hasta qué punto las actividades formativas tienen alcance de verdadera actualización, tanto si se trata de contenidos científicos como técnico pedagógico, así como cuando se pretende que también englobe un cambio en las actitudes y la conducta realizadas dentro de la práctica docente. Hay autores que insisten en que una reflexión de la práctica hace posible, realmente, cambiarla y de hecho dan muestras diversos investigadores de la educación (Esteve, 1999; Zeichner, 2000)

Hay opiniones que hacen alusión a la tan estrecha relación entre cambio y formación y, en realidad, dicha relación permite concebir a la formación como un cambio, es decir, en la mayoría de los casos se les concibe como procesos sinónimos. Y las dimensiones en donde se deben dar los cambios son en las **prácticas** y las **creencias** del profesor. Este es el hecho más trascendental de este análisis, se debe lograr dicho cambio para que, a su vez, se produzca una mejora en la calidad del servicio educativo.

Otro aspecto importante que beneficiaría a los docentes es la reflexión sobre la propia práctica entre colegas y, que se formen equipos de unos docentes más experimentados que otros, ya que permitiría repensar la práctica que se hace

en el aula. También es importante señalar que esto, posibilitará, de antemano, cambiar la actuación docente.

La eficacia de las instituciones

Siguiendo con estos aspectos cabe detenerse en el caso de la eficacia de los centros educativos. Las evidencias, señala Fullan (1991) citado por Reynolds *et al*(1997), en investigaciones sobre la eficacia en las instituciones son desalentadoras, sin embargo, Joyce y Showers (1988) realizaron un trabajo sobre el desarrollo del profesorado, en particular, su estrategia de formación a cargo de otros profesores, ha transformado, no obstante, las pautas ya existentes; ellos identifican varios componentes clave de la formación que, combinados, tienen mayor fuerza, entre dichos componentes se pueden citar:

- ❖ *La presentación de la teoría y la descripción de la destreza o estrategia;*
- ❖ *Modelos o demostraciones de las destrezas o métodos de enseñanza;*
- ❖ *Prácticas en situaciones simuladas y en las aulas;*
- ❖ *Feedback estructurado y abierto (suministro de información sobre la práctica realizada);*
- ❖ *Asistencia para la aplicación directa (ayuda práctica, en el aula, para la transferencia de habilidades y estrategias a la clase).*

El lugar de trabajo y el seminario

Además, estudios posteriores han destacado otros elementos que son, realmente, la clave para una formación eficaz y, éstos son: *el lugar de trabajo y el seminario*; con respecto al primer elemento, se dice que no se logra realizar una formación eficaz si no se dan cambios en el lugar de trabajo, cambios estructurales que permitan transferir las estrategias y habilidades adquiridas en los seminarios.

Las características de la organización escolar

Tanto las *características de la organización escolar como las predisposiciones psicológicas* son de gran significación para cifrar el grado de compromiso de los docentes y esto puede ser la gran respuesta al porqué de las deficiencias de programas de formación.

Causas extrínsecas de su fracaso

Podemos analizar los factores que son causas extrínsecas del fracaso de los procesos formativos de los profesores en servicio; así se puede hablar de la insatisfacción del profesorado que provoca un desinterés por la propia formación permanente. Las investigaciones hacen notar que la eficacia de tal formación está relacionada con las condiciones del trabajo y la satisfacción en el mismo.

Por lo tanto, se requiere terminar con dichas barreras, para lograr entre el profesorado, otras gratificaciones que ellos mismos reclaman, entre ellas se pueden mencionar, el tener una autonomía profesional, unas relaciones con los

colegas óptimas, el compromiso profesional y unas excelentes relaciones con el alumnado; esto es posible en la medida en que la formación permanente - entre otras acciones - favorezca el intercambio de experiencias y promueva un desarrollo profesional significativo.

Las instituciones formadoras de docentes

De las instituciones formadoras de docentes se espera, entre otras acciones, que tengan como tarea el dar apoyo, el favorecer un clima de intercomunicación con reuniones, trabajos en equipo, intercambios de experiencias; de manera que el propio sistema formativo debe ser capaz de contribuir a eliminar algunas de las causas de insatisfacción.

También es determinante la función que hacen los formadores de docentes, o asesores de formación permanente, los cuales según el MEC, reúnen las siguientes características en su perfil (Marcelo, 1997):

Estos asesores de Formación permanente deben ser docentes cualificados, con una suficiente experiencia profesional, no sólo en el aula, sino también en actividades de innovación, grupos de trabajo, seminarios permanentes, etc. Pero sobre todo se les considera profesionales de amplia formación cultural, dotados de un alto grado de reflexión sobre el mundo de la educación, que los capacita para tener una visión integradora de las problemáticas específicas de las distintas áreas y ciclos. Esto es posible si tienen un conocimiento actualizado en Psicopedagogía y en los aspectos didácticos y disciplinares de su propia área, materia o ciclo. En otro orden de cosas se valorará su capacidad de gestión, y de dinamización de relaciones humanas (p. 249).

Estrés docente

Considerando toda la literatura revisada, se puede concluir que el estrés ocupacional y el burnout son asociados a una pobre salud en los docentes y una mala calidad en el sistema educativo. Estos hechos son un indicador de que se necesitan mejorar todos sus aspectos (Una formación insuficiente e ineficaz, el ambiente organizacional, relaciones laborales, etc.) para posibilitarse dicha mejora educativa.

También se puede concluir que si los enlaces causales entre estrés docente y pobre salud no se estabilizan, las recomendaciones para programas de intervención no serán garantizadas (Guglielmi y Tatrow, 1998) y, dicho esto se volverá a tratar este concepto, ampliamente, en el apartado de propuestas.

Es importante destacar que la profesión de la enseñanza guarda un nexo con estos procesos, ya que la exposición a relaciones humanas en el trayecto diario, facilita la presentación de conflictos y diferencias de opinión, tanto a nivel de alumnado, profesorado como de autoridades educativas (Millicent y Sewell, 1999).

Hay casos donde el estrés es extremo durante el primer año de carrera docente y algunos estudios han revelado que se viven tensiones muy fuertes con respecto a las condiciones laborales y a los propios alumnos que se

consideran de los principales estresores que se presentan en las tareas docentes (Cains y Brown, 1998).

Las fuentes de estrés más frecuentes son los Alumnos y en el caso de los docentes mayores, la fuente de estrés más aguda es el Entorno social, esto es debido, quizá, a que ellos pueden comparar mejor la situación actual de la educación secundaria y la de hace 20 años.

Recuérdese que los hechos han cambiado de dos décadas para acá, actualmente se da una educación masificada y como lo revelan muchos autores hay una delegación de responsabilidades, altamente familiares, en las manos de los docentes.

Estos procesos generan situaciones de conflicto de roles, es decir, el docente se encuentra con dificultades para ejercer sus funciones y responsabilidades, cuestiones como la falta de información sobre cómo han de instaurarse los cambios o el hecho de recibir instrucciones incompatibles u opuestas.

Y como ya mucho se ha dicho, el estrés laboral afecta a personas que viven gran presión psicológica y el profesorado es un claro ejemplo de estos profesionales con un alto grado de actividad mental; esto pasa con los docentes con cargos como directivos o tutores y que son un claro ejemplo de personas innovadoras, como fue confirmado en la mayoría de los casos entrevistados.

Y siguiendo con este hecho, tenemos datos reveladores acerca de los casos de docentes *quemados* en la muestra y, entre los resultados más sobresalientes están 3 docentes que sufren dicho síndrome y 25 más que están en un proceso muy cercano a quedar *quemados*.

Estos rasgos resultan alarmantes y, más en estos tiempos en los cuales la ambigüedad del rol del profesional de la Educación se agudiza constantemente provocando un malestar. Hace falta una reflexión personal sobre aspectos como el fijar con claridad cuáles son nuestras tareas y su tiempo de ejecución, así como el hecho de ser conscientes de que los procesos en el trabajo no siempre son tan lineales como creemos.

También es significativo que los solteros sufren mayores niveles de burnout, puede deberse a que ellos toman una actitud distinta al resto, probablemente, esto es debido a que tienen intenciones de acaparar más allá de sus propias posibilidades reales. Estos docentes no tienen fuertes presiones familiares como es el caso de los docentes casados. Dichas circunstancias favorecen su grado de participación escolar.

Este nivel de estar *quemados* se presentó, también, en los docentes que ejercen el papel de tutor. Dicho rol de tutor es de gran responsabilidad, así lo expresaron los docentes entrevistados. Si dicho papel se hace como se debe, es bastante agobiante ya que te involucras en la vida personal y familiar de los chavales. Se confirma el conflicto de roles que ya se mencionó, anteriormente.

También se mostró que con respecto al género no se tienen diferencias significativas. Esto significa que tanto hombres como mujeres que trabajan como tutores tienden a desgastarse en su papel y esto provoca una mayor tendencia de caer en el síndrome del burnout.

Este rol nos hace retomar el concepto de ambigüedad. El papel que tienen los maestros en la escuela resulta bastante importante, esto nos lleva a la necesidad de definir el mismo; el docente padece y si mejora la dirección del centro en que enseñan los maestros y se hace menos énfasis en los aspectos de *no enseñanza* de la profesión, éstos podrán volver a obtener un concepto claro de cuál es su papel.

En la última prueba asociada al estrés, *Afrontamiento de estrés*, se halló una fuerte consistencia y, al aplicarse un Análisis factorial se obtuvieron 8 factores, no obstante, algunos de dichos factores se deben considerar con precaución por corresponder a unos cuantos ítems de la prueba.

Es importante mencionar que esta prueba fue diseñada por Travers y Cooper y que su análisis factorial redujo el número de variables en la escala a 8 factores fiables, pero significativamente fiables solamente dos de ellos. Uno de ellos era el factor Superación selectiva y que se corresponde con el factor *Actuar* de este estudio y, como señalan estos autores, estos ítems están asociados a la consecución de una buena administración del tiempo y el aprovechamiento máximo de éste para terminar determinadas tareas.

El otro factor significativo para el estudio de dichos diseñadores fue el de Pasatiempos y aficiones y, ofrece en el presente estudio altos niveles de significación también. Aquí se le llamó *Distraerse*. Este factor refleja la necesidad que presentan los docentes para participar en actividades extralaborales, como una manera de superar los distintos elementos estresantes relativos con su trabajo.

En esta prueba, se tienen valores muy altos en la subescala *Distraerse* con respecto al grupo de edad de 46 a 60 años, así también la categoría ubicada entre 26 y 35 años muestra mayor rango con la escala *Buscar apoyo*. Otro descubrimiento es relativo a las escalas *Priorizar* y *Evitar*, donde la categoría de 26 a 35 años mostró mayores valores.

Como ya se mencionó en otro apartado anterior, los docentes de mayor edad tienden a volcarse en otros menesteres, tales como las actividades de ocio y resulta normal en la medida en que ya se tiene el control de su situación laboral y académica, mientras que, los docentes más jóvenes todavía requieren un fuerte apoyo por la falta de experiencia.

Vemos como el rango de edad entre los 26 y 35 años se ve más influenciado ante diversas circunstancias, hace más uso de acciones de búsqueda de apoyo así como actividades prioritarias y de evitación, que pueden interpretarse como

maneras de defenderse ante diversos hechos, se conforma la inseguridad ante la entrada a la carrera.

En la escala *Buscar apoyo* los resultados revelan una mayor tendencia en las mujeres que en los hombres y viceversa, en la escala *Retraerse*, los hombres actúan menos directamente que las mujeres. Esto se confirma en las entrevistas llevadas a cabo con docentes.

También los datos revelaron que un 30% de los docentes acuden a colegas para buscar apoyo ante diversas presiones ejercidas en su tarea docente. Quedando en siguiente sitio el esposo(a) y en último término el concepto *otros* (2%) y entre estos casos se contestó *alumnos, padres de familia y terapeuta*.

Confiar a los colegas los propios fallos y fracasos, en general, según comentan los propios docentes, puede generar ciertas críticas que en lugar de ayudar, puede desencadenar un desconcierto cargado de ansiedad. Sin embargo, es un hecho que a quienes confían sus pequeños o graves dificultades ante las presiones profesionales es a los colegas.

Autoeficacia docente

Los resultados obtenidos en este estudio apoyan la idea de que la eficacia puede ser medida con seguridad. Además, ambas dimensiones, la eficacia docente y la eficacia docente personal, son independientes entre sí. Dichas dimensiones son el resultado, claramente, de la conceptualización de Bandura (1977, 1986) sobre la autoeficacia y que luego fue apoyado por otros autores (Ashton y Webb, 1982; Maddux *et al*, 1982; Gibson y Dembo, 1984).

Cabe señalar que el análisis factorial realizado para el instrumento de la autoeficacia se acerca al realizado por las investigadoras Gibson y Dembo, aunque guarda sus diferencias ya que los pesos de los ítems, en algunos casos, es superior y en otros son muy semejantes; no obstante, se ven representados los mismos ítems en ambas pruebas.

Se trabajó esta misma prueba, anteriormente, con otra muestra de un estudio anterior realizado por la propia investigadora (1998). Se trató de una muestra de México y conforme a estos dos trabajos encontramos que en la dimensión *Eficacia docente personal* se presentan 5 ítems repetidos y de semejantes peso.

Los datos revelaron que los ítems que corresponden a ambas dimensiones de la autoeficacia, la *Eficacia docente* y la *Eficacia docente personal* coinciden en las muestras mencionadas, pero cabe señalar que también hay ítems que no fueron representados en dichas muestras. Salvo algunas excepciones estos elementos sí aparecen diferenciados en los cuestionarios aplicados a dichas muestras.

Vínculos dados entre dichas dimensiones estudiadas

Quisimos averiguar los antecedentes de la Eficacia Docente, Eficacia docente personal y del burnout para lo cual se realizaron unos análisis y nos preguntamos si son las variables contempladas en el modelo de regresión de dichas dimensiones.

Los resultados revelaron que sí existen relaciones entre la variable Eficacia docente y la dimensión de *eficacia docente personal* y otras, como es el caso de *la competencia personal* y las variables *Alumnos*, *Valoración del maestro* y *las Condiciones laborales* de la prueba Fuentes de estrés. También tiene significación importante en esta regresión, la prueba del *Burnout* ya que tiene una mayor explicación.

En el modelo de regresión del *Burnout* se contemplaron como variables independientes la *competencia personal*, la *eficacia docente* y las variables *Tutor* y *Priorizar* de la prueba de Afrontamiento de estrés, teniendo una explicación significativa la variable *Tutor*, la *eficacia docente* y menos significación la escala *Priorizar* de la prueba de Afrontamiento de estrés y la *competencia personal*.

Estos datos revelan que, como ya se mencionó antes, existen factores bastante vinculados a las dimensiones ya expuestas, pero es importante destacar que si las fuentes Condiciones laborales, Valoración del maestro, Entorno social y el caso de los Alumnos no logran ser debidamente orientados, seguramente, aparecerán más conflictos en torno al profesorado.

Otra perspectiva de análisis

Ahora bien, en otro orden de cosas y, desde el análisis cualitativo, podemos desarrollar otras perspectivas. Si queremos ser sinceros hasta este momento, podemos ver que es mayor el agobio y ansiedad que causa el mantener un control en el aula, aunque esto sea una cuestión que, principalmente, afecta a algunos casos de docentes, en particular, aquellos que son principiantes o inexpertos y cuya antigüedad en la enseñanza es inferior a los 5 años. Desgraciadamente, no hay una formación profesional encaminada a atender alumnos con diferencias significativas tan sustanciales, así lo explican algunos investigadores (De la Cruz y Urdiales, 1996; Travers y Cooper, 1997; Esteve, 2000). Estos hechos son confirmados en las entrevistas.

También es propio escuchar en docentes con cierta antigüedad en la enseñanza que no se contemplan ver en esa función frente a adolescentes que no tienen una madurez y que por ello sería muy complicado brindar un buen apoyo cuando el control se dificulta enormemente. Esos docentes que tienen más de 25 años en el servicio piensan que no tolerarían dichos a jóvenes. Esto se ha confirmado en otros estudios (Huberman, 1990; Fernández Cruz, 1995) y así lo manifiestan directivos y docentes.

Con lo dicho se puede discutir si en todo tiempo los docentes disponen de capacidad para atender a los adolescentes, esto es, si la edad no resulta ser un inconveniente para su realización y desempeño docente. Los estudios, antes indicados, nos confirman que pueden estancarse y entrar en momentos en un desinterés hacia todo lo relativo a su tarea docente. En general, los entrevistados dejaron entrever dichos hechos.

Estas situaciones indicadas, por no mencionarlas todas, desarrollan en los docentes una serie de condiciones psicológicas que los dejan sensibles ante otros hechos tales como la burocatización que inunda el trabajo en las aulas y la falta de autonomía profesional. No obstante, el docente intenta realizar su trabajo satisfactoriamente y, por supuesto, son mayores los logros que la ansiedad, siempre que se posean las estrategias y recursos que le permitan hacer frente a todo tipo de situaciones(Chan, 1998).

Estas circunstancias se observan más gravemente en centros con mucho personal docente y administrativo; la realidad es que se dificultan las interrelaciones, vemos como el trabajo en el aula y en el departamento llenan todo el tiempo de los docentes dejando de lado la interacción entre los colegas.

Estos hechos fueron indicados por docentes encargados de la planeación de actividades extraescolares del profesorado y resto del personal de su centro y ha manifestado que, cada vez, son menos los encuentros entre el claustro y, esto es bastante visible en centros de mucho personal. Al realizar una comparación entre centros se comprueba que el grado más significativo de burnout es en los centros educativos más grandes de la muestra.

Siguiendo con estos hechos, observamos que la presión se asocia con la carga excesiva en el puesto de trabajo que cada día se ve acrecentada ante tantas reformas curriculares y administrativas y que las mismas se van sumando a los horarios del docente, que de por sí es reducido el tiempo para disfrutar de la familia y demás actividades personales. Además de que se presenta dicha cantidad de trabajo provocando otros elementos como son el estrés y el burnout (Tang y Yeung, 1999).

Por otra parte, cada vez se asiste más a una situación de mayor distanciamiento entre el profesorado y los padres de familia. Hay muchos aspectos que el profesorado reclama y con justa razón, sin embargo, los padres de familia cada vez tienen mayores responsabilidades económicas y sociales que no les permiten acceder a los centros, principalmente en sus horarios habituales.

El que es responsable de los alumnos es el padre o madre de familia, sin embargo, los alumnos más problemáticos son los que carecen del correcto apoyo familiar, esto significa, por otra parte, que no es suficiente con alimentarlos y tenerlos bajo techo seguro, se debe vigilar el cumplimiento de los deberes escolares, además de que hace falta acercarse al centro educativo y dialogar con los docentes para buscar mejores estrategias que solucionen las deficiencias o las problemáticas que se presentan en los chavales.

Algunos docentes en este nivel de enseñanza no presentan el rasgo de vocación tan necesario en esta carrera, no se interesan por sus alumnos y mucho menos por la relación humana que necesitan y demandan con sus actitudes de indisciplina, es lamentable decirlo, pero es una realidad que se vive en las aulas de hoy en día.

Los docentes competentes presentan los estándares básicos para enseñar satisfactoriamente, además de que poseen las estrategias mínimas para desempeñarse en su nivel educativo (Pearson, 1980). Mucho se ha discutido sobre cómo evaluar a los docentes para descubrir si presentan esos requerimientos, sin embargo, esos aspectos poco se han tocado en las escuelas ya que se tratan de actividades propias para el equipo directivo y supervisores de escuelas que ya se sienten bastante saturados con las obligaciones administrativas.

Siguiendo con ese tema, dicha alternativa de evaluación docente podría permitir un método riguroso que conduciría a una mejora en la calidad de la educación, sin embargo dicha política educativa, como ya se mencionó en el párrafo anterior, aumenta las responsabilidades administrativas y de ahí que se dificulte el brindar apoyo a los docentes (Edwards *et al*, 1998).

También ha sido objeto de discusión lo que corresponde a sí un mejor salario puede generar mejores docentes, y se contempló en un estudio hecho en Texas que este elemento no tiene un fuerte impacto en el desempeño de los docentes (Hanushek y Kain, 1999); mientras que un buen docente no puede ser señalado, solamente se ha observado que una buena enseñanza es más que una simple conexión entre distintos elementos, esto significa que los resultados de la enseñanza son producto de una multiplicidad de factores (Cruickshank, 2000).

Cabe concluir que los descubrimientos hechos hasta aquí hacen constar que la educación se ve amenazada por diversos factores y que no solamente es responsabilidad de los docentes, ni de su actitud positiva y vocacional ante los alumnos, trátase de buenos, regulares o pésimos estudiantes. También, es necesario que el resto de la comunidad educativa participe activamente y tome cartas en el asunto que nos afecta, la mejora educativa (Pounder, 1999).

Hace falta una escuela deseable que se sostenga por todos los elementos implicados y, exige el compromiso de quienes tienen a su cargo la responsabilidad política sobre la educación y las escuelas (Fullan y Hargreaves, 1997). De ahí que no se pueda esperar que, solamente, con las acciones y actitudes de los docentes se posibilite el cambio total en la educación a nivel mundial.

Una manera de hacer posible esos cambios es participando en más actividades colaborativas, entre las que algunos investigadores han apostado por unas preferencias a trabajar en este tipo de actividades, incrementándolas ya sea entre docentes de distintos niveles académicos o de igual o distinta antigüedad en el servicio; estos hechos posibilitan un enriquecimiento entre los propios docentes y un período de distintos logros, entre ellos, podemos citar, poder

compartir sus vivencias tanto de fracaso como de éxito e el salón de clases (Fullan y Hargreaves, 1997; Morrison *et al*, 1994).

Otros autores han apostado por una cultura educativa donde las estructuras y los procesos se vinculen ampliamente, entre las primeras podemos mencionar, el fomento de innovaciones, la toma de riesgos y metas desarrolladas por todos el claustro. Así también existen procesos que deben implicarse con esas estructuras, entre otros, la colaboración, la participación en la toma de decisiones y un apoyo administrativo dirigido (Reames y Spencer, 1998).

De hecho, el desarrollo profesional se ve beneficiado cuando se llevan a cabo dichas acciones colaborativas entre docentes y, algunos estudios hacen alusión a estas situaciones. Se ha descubierto que la eficacia docente personal influye en las experiencias de desarrollo profesional (Scribner, Jay Paredes, 1999).

Vemos como estos elementos señalados hasta aquí se vinculan enormemente, el desarrollo profesional se ve influido por la eficacia, la competencia personal y el estrés. Son bastante notable las relaciones que se dan entre ellos, así, mientras que un docente presente una autoeficacia y una competencia personal alta se puede observar que el estrés es bajo y que ese nivel se mantendrá mientras que se haga uso de estrategias de afrontamiento adecuadas (Lam y Cormier, 1998; Wolverson *et al*, 1999).

Si tenemos que plantearnos la mejora de la calidad, el fomento de la innovación y un adecuado diseño de la Formación Inicial y Permanente es necesario asomarnos a los hechos que se han descubierto en este estudio de investigación dentro del área del *Profesorado* y partir de ellos para formular aquellas propuestas que así lo permitan. Cabe mencionar que es necesario dentro de la docencia no sólo una formación para desempeñarse como maestro, sino para permanecer en él o estar en él sin que el sujeto salga perjudicado.

Cómo ya se ha dicho en el apartado anterior, *el entorno al trabajo y las condiciones laborales* juegan un importante papel en la enseñanza. Es necesaria la participación de todos los agentes implicados, en todos los niveles, interno y externo. Sin olvidar que la comunidad educativa son todos los agentes, tanto políticos, administradores de escuelas, docentes, padres de familia y, por supuesto los propios alumnos.

Esta participación debe implicar, como ya se indicó, la participación de todos los elementos y ver sus posibles efectos en el *desarrollo profesional docente, en la competencia personal, en la autoeficacia* así como en los factores de *estrés y burnout*.

Por una parte, *el desarrollo profesional de los docentes* debe ser favorecido tanto en los docentes como en los directivos de escuelas secundarias y demás niveles y, para ello, se deben brindar diversas asesorías técnicas. Entre las más frecuentes asesorías técnicas están: jornadas o talleres de apoyo; asesoría técnica y apoyo dirigido por un supervisor especialista; trabajo

colaborativo de docentes especialistas con docentes de aula y con otros colegas; postulación a becas dentro del país o en el extranjero.

Siguiendo con este orden de ideas, un programa del desarrollo profesional de los docentes debe incluir, entonces, variadas acciones de perfeccionamiento (presencial, a distancia y en el extranjero); un especial plan de mejoramiento continuo de las remuneraciones; premios individuales y colectivos por desempeño; apoyos financieros a las facultades de Educación y becas para alumnos meritorios que quieran estudiar Pedagogía.

Para lograr dichas acciones, no debemos olvidar, por supuesto, que los docentes desde su posición pueden colaborar de diversas maneras, tales como, la práctica de la reflexión en la acción, la asunción de riesgos, confiar en los procesos y en las personas, el comprometerse con el perfeccionamiento continuo y el aprendizaje permanente.

De esta manera, se puede aspirar a una elevación de *la eficacia docente*, para que a su vez se posibiliten:

- Una auténtica autonomía profesional.
- Una participación en la toma de decisiones.
- Una interacción profesional frecuente y estimulada entre iguales dentro de la escuela.
- Unos adecuados recursos que permitan cuidar el trabajo.

Estos alcances permitirán una plena satisfacción con el trabajo que incluye el desempeño docente, así como unas expectativas positivas acerca de la conducta y rendimiento de sus alumnos. Y por supuesto, estos hechos posibilitarán la mejora de la calidad educativa.

El presente estudio hace constar que los docentes deben tener en su formación inicial un seminario acerca de técnicas que permitan *el control del estrés* que se genera en la vida académica actual. Además de estas medidas, podría ayudar el enfoque de la *Resolución de problemas*, que incluye un debido diagnóstico de fuentes de estrés y una intervención planificada.

De esta manera se podrá aminorar el malestar que se produce cuando los docentes perciben un conflicto entre las propias expectativas y los recursos de que dispone; igualmente, podremos ser testigos de una mejora en las experiencias que presentan los docentes en su trabajo.

No obstante, estos ofrecimientos son el principio de un largo camino que tendrá como meta el verdadero cambio educativo y que a su vez, apunta a una mejora de la calidad educativa.

- Adams, E. (1999). Vocational Teacher Stress and Internal Characteristics. *Journal of Vocational & Technical Education* 16, 1, 7-22.
- Alvarez, G., et al (1994). Sistemas educativos nacionales: México. Ministerio de Educación de México. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alvarez, J. (1996). El entrenamiento cognitivo - social de profesores en formación: Evaluación cuasi - experimental de su eficacia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 27, 97 - 117.
- Alvarez, M. (1997). La dirección educativa profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 262, 58-61.
- Allison, D. (1997). Coping with stress in the principalship. *Journal of Educational Administration* 35, 1, 39-55.
- Angulo, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En: Pérez, A. et al (1999). Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica. Madrid: Akal.
- Angulo, F. (1999). Entrenamiento y Coaching: los peligros de una vía revitalizada. En. Angulo, F.; Barquín, J. y Pérez, A. (Eds.) (1999). Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- Angulo, F.; Barquín, J. y Pérez, A. (Eds.) (1999). Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- Anderson, R., Greene, M. y Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research* 34, 148-165.
- Antúnez, S. (1997). Mejorar la dirección en época de turbulencias. *Cuadernos de pedagogía*, 262,44-49.

- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación* 24, 89-110.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education* 36, 28-32.
- Ashton, P. & Webb, R. (1986). Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Baessler, J.; Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés* 2, 1, 1-8.
- Bakkenes, I.; de Brabander, C.; Imants, J. (1993). Professional isolation in primary schools and teachers' task perceptions. En: Kieviet, F. & Vandenberghe, R. (Eds.). School culture, school improvement and teacher development. Leiden, the Netherlands: DSWO Press. 171-197.
- Baltes, P., Featherman, D. y Lerner, R. (1990). Life span development and behavior. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ball, S. y Goodson, I. (1985). Teachers' Lives and careers. London: The Palmer Press.
- Bandura, A. y Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and Social Psychology* 4, 3, p 586-598.
- Bandura, A.; Reese, L.; Adams, N. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology* 43, 1, 5-21.
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1990) Multidimensional scales of perceived academic efficacy. California: Stanford University.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist* 28, 2, 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self - Efficacy, The exercise of control. New York: W.H. Freeman and company.

- Barquín, J. (1999). La investigación sobre el profesorado: Estado de la cuestión en España. En: Angulo, J.; Barquín, J. y Pérez, A. (Eds.) (1999). Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica. Madrid: Akal. 399-447.
- Barquín, J. (2000). La formación inicial y permanente del profesorado. En: Rivas, J. (Coord.). Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes? Málaga: Aljibe. 101- 124.
- Becker, H. (1970). The career of the Chicago schoolmaster. En Becker, H. (Ed.). *Sociological Work: Method and substance*. Chicago: Aldine.
- Béjar, H. (1989). La cultura del individualismo. *REIS*, 51-58.
- Béjar, H. (1993). La cultura del yo. Madrid: Alianza.
- Belcastro, P. y Gold, R. (1983). Teacher stress and burnout: Implications for school health personnel. *Journal of school health*, 53, 7, 404-407.
- Bell, B. y Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and teacher education*, 10, 5, 483-497.
- Beltrán, R. (2000). Los efectos de la Reforma en la condición profesional de los docentes. En Rivas, J. (Coord.): Profesorado y Reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?. Málaga: Aljibe.
- Benedito, V. (1996). Formación del profesorado universitario. Análisis de programas para la mejora de la docencia en las universidades catalanas. En: ICE- Universidad de Deusto (1996). Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. Bilbao: Mensajero. 127-153.
- Benz, C.; Bradley, L.; Alderman, M. Y Flowers, M. (1992). Personal Teaching Efficacy: Development relationships in Education. *The Journal of Educational Research* 85, 5, 274- 285.
- Berman, P.; McLaughlin, M; Bass, G.; Pauly, E. & Zellman, G. (1977). Federal Programs supporting educational change. Vol. 7, Factors affecting implementation and continuation. Santa Mónica, CA.: Rand Corporation.
- Bernal, A.; Castelblanque, A.; Pagès, D. y Roch, A. (1986). Sobre "Les fonts de la fatiga de l'ensenyant". *Perspectiva escolar*, 108, 25-28.

- Bernal, J. (1995). La satisfacción de los directivos con su trabajo: su autoestima. *Organización y gestión educativa*, 2, 3-7.
- Bernard, M. (1988). Teacher stress and irrationality. Comunicación presentada en el 24° Congreso Internacional de Psicología. Sidney, Australia.
- Bernard, M. y Joyce, M. (1984). Rational-emotive therapy with children and adolescents. Theory, treatment strategies, preventative methods. New York: John Wiley & Sons.
- Biddle, B.; Good, T.; Goodson, I. (2000). La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós.
- Bienenstock, Th. & Sayres, W. (1963). Problems in job satisfaction among junior high school teachers. New York: The University of New York.
- Billingsley, B. y Cross, L. (1992). Predictors of commitment, job, satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25, 4, 453-471.
- Blase, J. y Blase, J. (1999). Principals' Instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35, 3, 349-378.
- Blázquez, F. (1998). Seminario E. Congreso Nacional "La formación del profesorado: evaluación y calidad". Gran Canarias: Servicio de publicaciones de Las Palmas de Gran Canaria.
- Boix, R. (1993). La formación permanente del profesorado de primaria y secundaria de Cataluña. *Innovación Educativa* 2, 53-64.
- Bolívar, A. (1993). Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción. *Innovación Educativa* 2, 13-22.
- Bolívar, A. (Dir.) y Grupo de Investigación «Force» (1999). Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades. Madrid: La Muralla.
- Borg, M. (1990). Occupational stress in British Educational settings: A Review. *Educational Psychology*, 10, 2, 103-126.

- Borg, M. (1998). Secondary school teachers' perceptions of pupils' undesirable behaviours. *British Journal of Educational Psychology* 68, 67-79.
- Borg, M. y Riding, R. (1991). Towards a Model for determinants of Occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 4, 355-373.
- Borg, M. y Riding, R. (1993). Teacher stress and cognitive style. *Journal of Educational Psychology* 271-286.
- Brenner, B.; Sörbom, G. & Wallius, E. (1985). The stress chain: A Longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping, and social support. *Journal of Occupational Psychology* 58, 1-3.
- Brissie, J. and others. (1988). Individual situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research* 82, 2, 106- 112.
- Browsers, A.; Evers, W.; Tomic, W. (1999). Teacher burnout and Self-Efficacy in Eliciting social support. ERIC: Accession number ED437342.
- Brown, B. (1999). Self-Efficacy beliefs and carrer development. ERIC Digest No. 205, Accession Number: ED429187.
- Brownell, M. (1997). Coping with stress in the Special Education classroom: can individual teachers more effectively manage stress? ERIC Digest #E545. Accession number 414659.
- Brownell, M. y Pajares, Frank. (1999). Teacher Efficacy and Perceived Success in Mainstreaming Students with Learning and Behavior Problems. *Teacher Education & Special Education* 22, 3, 154-164.
- Bujan, K. (1992). La formación de directives en ejercicio de niveles no universitarios. Una propuesta para su estudio. En La Dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del 1er Congreso Internacional sobre Dirección de Centros docentes. Bilbao: ICE- Deusto, Estudios e Investigaciones. 207-214.
- Burns, R. (1982). Self concept development and Education. Londres y New York: Holt Education.
- Cains, R. Y Brown, C. (1998). Newly qualified teachers: A comparative analysis of the perceptions held by Ed. and PGCE- trained primary teachers of the level and frequency of stress experienced during the first year of teaching.

Educational Psychology: an International Journal of Experimental Educational Psychology, 18, 1, 97-110.

Calvete, E., y Villa, A. (1997). Programa Deusto 14-16, II. Evaluación e intervención en el estrés docente. Bilbao: Mensajero.

Capel, S. (1987). La incidencia de las influencias de estrés y burnout en los docentes de escuelas secundarias. *The British Journal Educational Psychology*, 57, 3, 279-288.

Chan, D. (1998). Stress, Coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal* 35, 1, 145-163.

Cerdán, V.; Grañeras, J.; Pastrana, M. (1998). La investigación sobre el profesorado (II) 1993-97. MEC-CIDE.

Cesarone, B. (1999) Stress, burnout and changing teacher. *Childhood education* 75, 5, 317-318.

CIDE (1999). La investigación sobre profesorado (II) 1993-1997. Madrid: MEC-CIDE.

Clifford, E. (1999). A descriptive study of mentor-protége relationships, mentors' emotional empathic tendency, and proteges' teacher Self-Efficacy belief. *Early Child development & Care* 156, 143-154.

Cohn, E. & Rossmiller, R. (1987). Research on effective schools: Implications for less developed countries. *Comparative education Review* 31, 377-399.

Coladarcy, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education* 60, 323-337.

Coladarcy, T. y Breton, W, (1997). Teacher efficacy, Supervision, and the Special Education resource – room Teacher. *Journal of Educational Research* 90, 4, 230- 239.

Colén, M. (1995). Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación. *Aula* 44, 72-77.

Combs, A. (1979). Claves para la formación de profesores. Un enfoque humanístico. Madrid: Narcea.

- Conley, S. y Levinson, R. (1993). "El rediseño del trabajo docente y la satisfacción en el empleo. *Educational Administration Quarterly*, 29, 4, 453-478.
- Couchenour, D. Y Diminio, B. (1999). Teacher power: Who has it, how to get, and what to do with it. *Childhood education* 75, 4, 194-198.
- Cross, M. (1998). Self efficacy and cultural awareness: A study of returned peace Corps Teachers. Paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research association (San Diego, CA, April 13-17, 1998)
- Cruz, C. y Vargas, L. (2001). Estrés. Entenderlo es manejarlo. México: Alfa Omega y Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Darder, P. (1988). Formación permanente del profesorado. En Sociedad Española de Pedagogía. La calidad de los centros educativos. Alcoy: I.E."Juan Gil-Albert" y CAPA, 569-590.
- Deemer, S. y Minke, K. (1999). An investigation of the factor structure of the Teacher Efficacy Scale. *The Journal of Educational Research* 93, 1, 3-10.
- Delors, J. (Coord.)(1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana – Unesco.
- Delval, J. (1999). Aprender en la vida y en la escuela. Madrid: Morata.
- Denham, C. & Michael, J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly* 6, 1, 39-64.
- Develay, M. (1994). Peut-on former les enseignants?. París: ESF.
- Dinham, S.; Scott, C. (1998). An International comparative study of teacher satisfaction, motivation, and health: Australia, England, and New Zealand. ERIC: Accession number ED419782.
- Domingo, J.; Bolívar, A. (1998). Repensando la formación del profesorado: Historias de vida y Desarrollo personal y profesional. *Revista de Ciencias de la Educación* 176, 515 – 528.
- Dunham, J. (1984). Stress in Teaching. London & Sydney: Croom Helm.
- Dunham, J. (1992). Stress in Teaching. Londres: Routledge.

- Edsource (2000) Strengthening teacher quality. *Thrust for Educational Leadership* 29, 3, 26-28.
- Edwards, J.; Green, K.; Lyons, Ch. (1996) Teacher efficacy and school and teacher characteristics. Citation accession number ED397055. Trabajo presentado en The Annual Meeting of the American Educational Research Association (N. York, april 8-12, 1996)
- Edwards, J.; Green, K.; Lyons, Ch. (1998). Personal Empowerment, Efficacy, and Environmental Characteristics. ERIC: Accession Number ED439112.
- Edwards, Jennifer L. Green, Kathy E. Lyons, Cherie A. Rogers, Mary S. Swords, Marcia E. (1998). The Effects of Cognitive Coaching and Nonverbal Classroom Management on Teacher Efficacy and Perceptions of School Culture. ERIC: Accession Number ED439113.
- Ehiamentalor, E., Nwaobasi, J. (1987). Effect of stress on Performance of high school principals. *Journal Research of School Health*, 2, 68-69.
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós.
- Eléxpuru, I. (1988). Autoconcepto del profesor y valoración del autocncepto de sus alumnos. En Villa, *et al*, (1988). Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- Ellis, A. (1962). Reason and emotion in Psychotherapy. N. York: Lyle Stuart.
- EL PAÍS (2000). La falta de profesores afecta al 70% de los institutos de Holanda. Prensa Nal. Noticia del 12 de noviembre del 2000 desde Amsterdam.
- Erikson, E. (1950). *Enfance et société*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Esteve, J. (1984). Los profesores en conflicto. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. (1985). La inoculación del estrés: Una técnica adecuada para aumentar la seguridad de los profesores debutantes ante situaciones potencialmente conflictivas. Documento inédito. ICE de la Universidad de Málaga.
- Esteve, J. (1989). Conseqüencies del malestar docent sobre la personalitat dels professors. Extraído del Libro Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco. Narcea: Madrid, 1988, 293-311. *Perspectiva Escolar*, abril de 1989, 3-10.

- Esteve, J. (1997). El malestar docente. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. (1998). El árbol del bien y del mal. Barcelona: Mágina Octaedro.
- Esteve, J. (2000a). Condiciones sociales del trabajo de los docentes. En: Rivas, J. *et al.* Profesorado y reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?. Málaga: Aljibe.
- Esteve, J. (2000b). El profesor de secundaria del siglo XXI. Un nuevo perfil para una nueva etapa de la Educación. Ponencia presentada en XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I, 421-444. Hacia el Tercer Milenio: Cambio educativo y Educación para el cambio. Madrid 26-30 de septiembre de 2000.
- Esteve, J. (2000c). La formación del profesorado en clave de futuro. En: Rodríguez, T.; Peña, J. y Hernández, J. Cambio Educativo: Presente y futuro. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. p. 33-65.
- Esteve, J., Franco, S., Vera, J. (1995). Los profesores ante el cambio social. Barcelona: Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional.
- Esteve, J., Fernández, J., Franco, S., Vera, J. (1990). La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989. Cuadernos de Pedagogía, 192, 61-67.
- Evers, W.; Gerrichhauzen, J. y Tomic, W. (2000). The prevention and mending of burnout among secondary School teachers. Technical report. ERIC: Accession number ED439091.
- Farber, B. y Ascher, C. (1991). Urban school Restructuring and teacher burnout. ERIC: Accession number ED340812.
- Fernández, J.; Edo, S. (1994). Emociones y salud. *Anuario de Psicología* 61, 25-32.
- Fernández, J.; Doval, E. Y Edo, S. (1994). Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud. *Ansiedad y estrés* 0, 127-133.
- Fernández, J.; Alvarez, M.; Blasco, T.; Doval, E. Y Sanz, A. (1998). Validación de la Escala de Competencia Personal de Wallston: Implicaciones para el estudio del estrés. *Ansiedad y Estrés* 4, 1, 1-11.
- Fernández, J.; Doval, E.; Edo, S. Y Santiago, M. (1992). L ' estrés docent dels mestres de Catalunya. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

- Fernández, M.(1990). La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: Siglo XXI de España editores, S.A.
- Fernández, M.(1995). La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro. Madrid: Morata.
- Fernández, M.(1998). La escuela a examen. Madrid: Pirámide.
- Fernández, M. (1995) Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 52-57.
- Fernández, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de educación*, 306, 153-203.
- Fernández, R. (1994). La investigación-Acción: Entre la teoría y la práctica educativa. *Docencia e Investigación*, julio-agosto de 1994, Año XIX. 65-75.
- Ferrando i Aparisi, M. (1986). Disfunciones psíquicas en els professionals de l'ensenyament. *Perspectiva Escolar*, 108, 3-8.
- Ferreres, V. Y Molina, E. (1995). La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa. Barcelona: Laia.
- Ferreres, Pavía, V.; Gairín, J.; Jiménez, B.; Martín, E.; Barrios, Ch.; Vives, M.; Benedito, V. (1997). El desarrollo profesional del docente: Evaluación de los planes provinciales de formación. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós.
- Fierro, A. (1990). El ciclo del malestar docente. *Revista de Educación*, 294, 235-243.
- Firestone, W. & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 10, 285-299.
- Floden, R. y Huberman, M. (1990). Teachers' Professional Lives: The State of the Art. *International Journal of Educational Research* 13, 455-466.
- Forman, S. (1994). Teacher stress managment. En: Bernard, M. y DiGuiseppe, R. (Eds.) Rational-emotive consultation in applied settings. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forner, A. (1993). Los maestros que vienen. *Cuadernos de Pedagogía* 220, 55-57.

- Fraas, J.; Russell, G. Y Newman, I. (1997). Evaluating the impact of the focus Model on the Efficacy levels of teachers: A field based study. Paper presented at The Annual Meeting of the Mid-Western educational Research association. (Chicago, IL, october 17, 1997).
- Frase, L. (1992). Teacher burnout and mediocrity: The antidote is professional development and motivation. En: Maximizing people power in schools. Motivating and managing teachers and staff. Volumen 5. Newbury Park, California: Corwin Press, Inc. 15-54.
- Fullan, M. (1987). Implementy the implementation plan. En Wideen, M. y Andrews, I. (Eds.). Staff development for schools improvement. New York: Falmer Press, 213-222.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (Eds.) (1992). Teacher development and educational change. London: Falmer Press.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Fullat, O. (1994). Política de la Educación. Barcelona: Ceac.
- Fuller, B.; Wood, K.; Rapaport, T. & Dornbusch, S. (1982). The organizational context of individual efficacy. *Review of Educational Research* 52, 1, 7-30.
- Fundación Santillana (1999). Aprender para el futuro. Nuevo Marco de la tarea docente. Documentos de un debate. XIII Semana Monográfica de la Fundación Santillana. Madrid: Santillana.
- Gairín, J. (1992). La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa. Actas del 1er Congreso Internacional sobre Dirección de Centros docentes. Bilbao: ICE- Deusto, Estudios e Investigaciones. 237-262.
- García, A. (1987). Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del video. Alcoy: Madrid.
- García, J. (1993). La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma. Madrid: Escuela Española.

- García, J. (1997). Marcos de referencia para la evaluación de la formación permanente. En: ICE- Universidad de Deusto (1996). Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. Bilbao: Mensajero.27-59.
- García, J.(1997). Evaluación de la formación: Marcos de referencia. Bilbao:Mensajero.
- García, J. (1998). La calidad de la tarea docente: reflexiones al hilo de una carta de Camus. XIII Semana monográfica. Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente (del 23/11 al 27/11), 49-54. Fundación Santillana.
- García, M. (1990). Enfermedades en el profesorado. Análisis y prevención. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 67-72.
- García, S. (1998). El seminario Azahar. Análisis de una actividad de formación permanente para el desarrollo profesional. Servicio de Publicaciones e Intercambio científico. Universidad de Málaga, en prensa. En García, S. (1999). El Desarrollo profesional: Análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187.
- García, S. (1999). El Desarrollo profesional: Análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187.
- Ghilardi, F. (1993). Crisis y perspectivas de la profesión docente. Barcelona: Gedisa.
- Gibson, S. y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gil-monte, P. Y Peiró, J. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse. Madrid: Síntesis.
- Gimeno, J. (1988). El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1993). El profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 22-27.
- Gimeno, J. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Morata.

El factor humano en la docencia de Educ. Secundaria
Bibliografía

- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. En: Anderson, L (Ed.). *International Encyclopedia of teaching and teacher education*. Cambridge: Pergamon. 41-46.
- Golaszewski, T., Milstein, M., Duquete, D., London, W. (1984). Organizacional and health manifestations of teacher stress: A preliminary report on the Buffalo teacher stress Intervention Project. *Journal of School Health* 54, 11, 458-463.
- Gómez, L. y Serra, E. (1989). Sobre la salud mental de los profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 60-65.
- Good, T. (1987). Two decades of Research on the Teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education* 38, 32-47.
- Guglielmi, S. y Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of educational Research* 68 (1), p 61-99.
- Guil, A. (1995). Idealismo y estrés: aspectos diferenciales de género en afrontamiento profesional universitario. En Vega, M. y Tabarnero, M. (1995). *Psicología Social de la Educación, y de la cultura, Ocio, Deporte y turismo*. Eudema: Salamanca. 203-211.
- Guskey, T. (1987) Context variables that affect measures of teacher efficacy. *The Journal of educational Research* 81 (1), p 41-47.
- Guskey, T. (1998). Teacher Efficacy Measurement and Change. ERIC: Accession Number ED422396
- Harden, R. (1999). Stress, Pressure and burnout in teachers: Is the swan exhausted? *Medical Teacher* 21 (3), 245-247.
- Hargreaves, A. (1998). Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era Postmoderna. *Kikiriki* 49, 16-24.
- Hargreaves, A. (1996). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kiquiriki*, 35, 1995, 49-61.
- Hargreaves, A. (1998). Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la Era Postmoderna. *Kikiriki* 49, 16-24.
- Hargreaves, A. (1999) Hacia una Geografía social de la formación docente. En: Angulo, F.; Barquín, J. y Pérez, A. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. 119-145.

- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. N. York: Teacher College Press.
- Harrison, A.; Rainer, K.; Hochwarter, W.; y Thompson, K. (1997). Testing the Self-Efficacy – Performance linkage of social – Cognitive Theory. *The Journal of Social Psychology* 137, 1, 79-87.
- Henderson, J. (1996). The teachers efficacy in the classroom. *Journal of classroom interaction* 31, 1, 29-35.
- Henson, R.; Bennet, D.; Sienty, S.; Chambers, S.(2000). The relationship between means-end task analysis and context-specific and global self-efficacy in emergency certification teachers: exploring a new model of teacher efficacy. Paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000).
- Hernández, P. y Santana, L. (1988). *Educación de la personalidad: El papel del profesor*. Barcelona: Oikps-tau, S.A.
- Herrera, M. y Rodríguez, M. (1990). Autoeficacia y educación. *Studia Paedagógica* 22, 15-27.
- Herrera, M. y Rodríguez, M. (1990). Un estudio del cuestionario de Autoeficacia de Sherer y Adams(1983). *Studia Paedagógica* 23, 177-201.
- Hoy, W.; & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the Organizational health of schools. *The Elementary School Journal* 93, 4, 355-372.
- Huberman, M. (1971). *Adult development and learning from a Life-cycle Perspectives*. Paris: Royaumont.
- Huberman, M. (1974). *Cycle de vie et formation*. Vevey: Editions Delta.
- Huberman, M. (Ed.)(1989). On Teachers' Careers: Once over lightly, with a broad brush. Research on teachers' professional lives. *Special issue of International Journal of Educational Research* 13, 4, 347-361.
- Huberman, M. (1989) Teacher careers and school improvement. *Journal of curriculum studies*, 20, 2, 119-132.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Qurriculum* 2, 139-159. Original publicado en *Revue Française de Pédagogie* 86, 5-16.

- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. En: Hargreaves, A. Y Fullan, M. (1992). Understanding teacher development. Teacher College Press: New York. 122-142.
- Huberman, M. (1993). The lives of teachers. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. y Schapira, A. (1979). Cycle de vie et enseignement: changements dans les relations enseignant-élèves au cours de la carrière. *Helveticum*, 34 (2), 113-129.
- Huberman, M. y Schapira, A. (1986). Ciclos de vida y enseñanza. En Abraham, A. El enseñante también es persona. Barcelona: Gedisa. 41-51.
- Ibarra, M. (1995). El Maestro: Clave de la transformación educativa. Crónica de un simposio. *Revista educación 2001*, 5, 21-27.
- Ibarrolla, M. Y Silva, G. (1996). Las reformas educativas en América Latina. Políticas públicas de profesionalización del magisterio de México. *Propuesta educativa*, 14 – 31.
- ICE- Universidad de Deusto (1996). Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. Bilbao: Mensajero.
- INCE - MEC (1998). Estudios e informes. 5. La Profesión docente. Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria 1997. Madrid: Centro de publicaciones del MEC.
- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana – Ediciones Unesco.
- Imbernón, F. (1994). La Formación y el Desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1996). Un acercamiento a la situación actual de la evaluación de la Formación permanente del profesorado en la Europa del cambio. En: ICE- Universidad de Deusto (1996). Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. Bilbao: Mensajero. 83-99.
- Imbernón, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de Formación permanente en el Estado español. En: Angulo, F.; Barquín, J. y Pérez, A. (Eds.) (1999). Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal. 181-207.

- Jackson, S.; Schwab, R. & Schuler, R. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology* 81, 247-258.
- Jiménez, B. (1998). Seminario I. Congreso Nacional "La formación del profesorado: Evaluación y calidad". Gran Canarias: Servicio de publicaciones de Las Palmas de Gran Canaria.
- Johnstone, M. (1993). Time and tasks: Teacher Workload and stress. The Scottish Council for Research in Education:
<http://scre.ac.uk/spotlight/spotlight44.html>
- Juidías, J. y Los certales, F. (1998). El rol docente: Un enfoque psicosocial. Sevilla-Bogotá: Muñoz Moya y Montraveta.
- Katz, L. (1972). Development stages of preschool teachers. *Elementary School Journal* 73, 1, 50-54.
- Kinnunen, U. Y Saro, K. (1994). Teacher stress: An eight-year follow-up study on teachers' work, stress and health. *Anxiety, Stress and Coping* 7, 319-337.
- Kyriacou, C. (1986). Teacher stress and burnout. Invited address delivered at the First International Meeting on Psychology Teacher Education. Braga, Portugal, 29 may to 1 june, 1986.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: an International Review. *Educational Research* 29, 146-152.
- Kyriacou, C. (1989). "The nature and sources of stress facing teachers". Paper presented at the Third European conference for research on Learning and Instruction held at the University Autónoma de Madrid, Spain, 4-7 september, 1989.
- Kyriacou, C. y Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *The British Journal Educational Psychology* 55, 61-64.
- Kyriacou, C. Y Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 4, 299-306.
- Kyriacou, C. Y Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *Journal of Educational* 159- 167.
- Lam, Y. y Cormier, J. (1998). Cycle and sources of rural school administrators' stress: some empirical evidence of rol transformation. *Journal of Educational Administration & Foundations* 13 (1), p52-66.

- Landsheere, G. (1987). Teacher recyclage. En Dunkin, M. (Ed.). *The International Encyclopedia of teaching and teacher education*. N. York: Pergamon, 744- 745.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. 2da. Edición. Barcelona: Martínez Roca.
- Lease, S. (1999). Occupational Role stressors, Coping, Support, and Hardiness as predictors of strain in Academic: An Emphasis on New and female Faculty. *Research in Higher Education* 40, 3, 285-307.
- Lee, V.; Dedrick, R.; Smith, J. (1991). The effect of the socialorganization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education* 64, 190-208.
- Leithwood, K. (1992). The principal's role in teacher development. En Fullan. M. y Hargreaves, A. (Eds.). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press, 86-103.
- Levinson, D. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Knopf.
- Levinson, D. (1996). *The Seasons of a woman's Life*. New York: Knopf.
- Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, H. Y McKee, B. (1979). *The Seasons of a men's Life*. New York: Knopf.
- Lima, A. (2000). Investigación docente y formación permanente: una experiencia de innovación educativa. *Innovación educativa*, 10, 227-237.
- Lin, H. y Gorrell, J. (1997). Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. ERIC: Accession number ED415205. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research association (Memphis, TN, november, 1997).
- Little, J. (1984). Norms of collegiality and experimentation: conditions for schoolsuccess. *American Educational Research Journal* 19, 325-340.
- Long, B. (1995). Stress in the work place: ERIC Digest. Accession number: ED414521.
- Long, B. (1995). Women and work- place stress. ERIC: Accession number ED401496.

- Lorenzo, J. (1998). Formación del profesorado de enseñanza secundaria en España: Pensamientos e instituciones (1936- 1970). En MEC- CIDE. Premios Nacionales de investigación educativa 1998, No. 142. Colección: Investigación, 409-422.
- Louis, K. (1998). Effects of teacher Quality of Work life in secondary schools on Commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement* 9, 1, 1-27.
- Louis, K. & Miles, M. (1990). Improving the urban high school: How it works. New York: Teachers College Press.
- Lytle, S. y Cochran-Smith, M. (1999). Aprender de la investigación de los docentes: Una tipología de trabajo. En: Angulo, F.; Barquín, J. y Pérez, A. (Eds.) (1999). Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- Maddux, J. Y Sherer, M. / Rogers, R. (1982) Self-Efficacy Expectancy and outcome expectancy: their relationship and their effects on behavioral intentions. *Cognitive Therapy and research* 6, 2, p 207-211.
- Manassero, M. (Dir.). Estrés y burnout en la enseñanza: Una aproximación comprensiva. En: CIDE (1999). La investigación sobre profesorado (II) 1993-1997. Madrid: MEC-CIDE. 221- 248.
- Manassero, M; Vázquez, A.; Ferrer, V.; Fornés, J. y Fernández, M. (1995): Estrés y burnout en la enseñanza. En: Medina, A. y Villar, L. Evolución de programas educativos, centros y profesores. Madrid: Universitas.
- Manassero, M., Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J. Y Fernández, M.(1995) Relaciones entre atribución causal y nivel de estrés profesional en la enseñanza. En Vega, M. Y Tabernero, M. (1995). Psicología Social de la educación y de la cultura, ocio, deporte y turismo. Salamanca: Eudema. 175-187.
- Manassero, M., Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J. Y Fernández, M. (1995). «Burnout» en la enseñanza: Análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 308, 241-266.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza editorial.

El factor humano en la docencia de Educ. Secundaria
Bibliografía

- Marcelo, C. (1994). La dimensión personal del cambio: aportaciones para una conceptualización del desarrollo profesional de los profesores. *Innovación Educativa* 3, Monográfico: La Formación del Profesorado. 33-57.
- Marcelo, C.(Coord.). (1995). Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1997). ¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias. *Revista de Educación* 313, 249-278.
- Marcelo, C. (1998). Calidad y eficiencia de los profesores. En: Una Educación con calidad y equidad. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid: Foto JAE, S.A
- Marcelo, C. (2000). El profesor de Enseñanza Primaria. Ponencia presentada en XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I, 391-420. Hacia el Tercer Milenio: Cambio educativo y Educación para el cambio. Madrid 26-30 de septiembre de 2000.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.
- Marrero, A. (1999). La cultura de la “colaboración” y el desarrollo profesional del profesorado. En: Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso internacional de Didáctica). 2a. edición. Madrid: Morata- Fundación Paideia. p. 296-311.
- Marso, R. y Pigge, F. (1998). A Longitudinal Study of Relationships between Attitude toward Teaching, Anxiety about Teaching, Self-Perceived Effectiveness, and Attrition from Teaching. ERIC: Accession Number ED417171
- Martínez-Abascal M. (1997). Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente. *Revista de Psicología General y Aplicada* 50, 1, 137-144.
- Martínez-Abascal M. y Bornás, X. (1992). Malestar docente, atribuciones causales y desamparo aprendido: Un estudio correlacional. *Revista española de Pedagogía* 193, 563-580.
- Martínez, B. (1983). El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades. Madrid: Anaya.
- Martínez, J. (1998). Si la sinceridad hablara. *Cuadernos de pedagogía*, 272, 78-79.

- Martínez, J. (1999). La estructura del puesto de trabajo. Un esquema para la interpretación crítica. En: Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos (Congreso internacional de Didáctica). 2a. edición. Madrid: Morata- Fundación Paideia. p. 312-338.
- Martínez, J. (1999). ¿Enseñar a los maestros? Sobre lo que verificamos (los positivistas apasionados), no interpretamos (los hermenéuticos apasionados) y no hemos sido capaces de transformar (los críticos poco prácticos). *Kikiriki*, 52, 45-50.
- Massey, M. (1998). Promoting stress management: The role of comprehensive school health programs. Accession number ED421480. Institution: ERIC Clearinghouse on teaching and teacher education, Washington, DC. (BBB30990).
- Maxwell, E. (1998). "¡I can do it myself!" Reflections on Early self-efficacy. *Roeper Review* 20, 3, 183-187.
- Medina, A. (1994). La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa. *Innovación Educativa* 3, 59-78.
- McCormick, J. (1997). Occupational stress of teachers: biographical differences in a large school system. *Journal of Educational Administration* 35, 1, 18-38.
- McIntyre, T. (1984). The relationship between Locus of Control and Teacher Burnout. *The British Journal Educational Psychology* 54, 235-238.
- Meichenbaum, D. (1987). Manual de inoculación de estrés. Barcelona: Martínez Roca.
- Mercer, D. (1997). The secondary headteacher and time-in-post: a study of job satisfaction. *Journal of Educational Administration* 35, 2, 266-281.
- Miles, M.; Louis, K.; Rosenblum, S.; Cipollone, A. & Rarrar, E. (1986). Lessons for managing implementation: Improving the urban high school: A preliminary report. Boston: Center for survey Research.
- Millicent, A.; Sewwill, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *Journal of Educational Research* 92, 5, 287-293.
- Millman, J. y Darling-Hammond, L. (Eds.). (1990). The New Handbook of Teacher evaluation. Assesing Elementary and Secondary School Teachers. Newbury Park, Calif.: Corwin Press, Inc.

- Millman, J. y Darling-Hammond, L. (Eds.). (1997). Manual para la evaluación del profesorado. Madrid: La Muralla.
- Moncada, A.(1983) Más allá de la educación. Madrid: Tecnos.
- Montero, A. (1994). Pensamiento y creencias de los profesores. Sevilla: Departamento de Publicaciones CEP Alcalá de Guadaira.
- Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En: ICE- Universidad de Deusto (1996). Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. Bilbao: Mensajero. 61-82.
- Montero, L. (1999). Profesorado de secundaria: ¿Una identidad profesional amenazada?. *Innovación Educativa* 9, 133-148.
- Moral, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 37, 171-186.
- Morrison, G., Walker, D.; Wakefield, P. Y Solberg, S. (1994). Teacher preferences for collaborative relationship: relationship to efficacy for teaching in prevention – related domains. *Psychology in the schools* 31, 221- 231.
- Mortimore, P. (2000). Globalisation, Effectiveness and Improvement. Paper presented at The Annual Meeting of the International Congress for school Effectiveness and Improvement. (13th, Hong Kong, January 4-8, 2000).
- Needle, R., Griffin, T., Svendsen, R. (1981). Occupational stress: Coping and health problems of teachers. *The Journal of School Health*. March of 1981, 175- 181.
- Needle, R., Griffin, T., Svendsen, R. y Berney, C. (1980). Teacher stress, sources and consequences. *The Journal of school health*. February of 1980, 96-99.
- Neugarten, B. (1979). Time, age, and the life cycle. *American journal of Psychiatry*, 136, 887-894.
- Newmann, F.; Rutter, R. & Smith, M. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of education* 62, 221-238.
- Núñez, y otros(2001) Evaluación de Políticas Educativas, VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Huelva: Ed. Universidad de Huelva.

- Ortega y Díaz Ambrona, J. (1999). El profesorado, particularmente de secundaria, desde tres perspectivas. Documentos de un debate. XIII Semana Monográfica de la Fundación Santillana. Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente. Madrid: Santillana. 41-47.
- Pajak, E. y Blase, J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, 26, 2, 283-310.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in academic settings. *Review of Educational Research* 66, 4, 543-578.
- Pajares, F. Y Valiante, G. (1997). Influence of Self-Efficacy on Elementary students' writing. *Journal of The Educational Research* 90, 6, 353-360.
- Payne, B. Y Manning, B. (1990). The effect of cognitive self-instructions on preservice teachers anxiety about teaching. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 261-267.
- Payne, M. & Furnham, A. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *The British Journal Educational Psychology*, 57, 4, 141-150.
- Pedrabissi, I., Rolland, J., Santinello, M. (1992). Stress and burnout among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*, 127, 5, 529-535.
- Pélach, J. (1999). La formación de las maestras y de los maestros: Necesidad de cualificar un proceso. *Revista de Psicodidáctica* 7, 19-27.
- Perez, R. (1999). La profesión docente: estudio de las condiciones para el desarrollo profesional de los profesores. En: CIDE (1999). La investigación sobre profesorado (II) 1993-1997. Madrid: MEC-CIDE. 248-283.
- Pérez Sastre, E. (1994). A vueltas con el malestar docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 208, 76-79.
- Perrine, R. (1997). Coping with stress in the Special Education classroom: can individual teachers more effectively manage stress? ERIC Digest #E545, Accession number 414659.
- Perrine, R. (1999). Stress and College persistence as a function of attachment style. *Journal of the freshman year experience*, 11 (1), p25-38.
- Peterson, W. (1964). Age, teacher's role and the institutional setting. En Biddle, B. Y Phillips, E. (eds.). *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. N. York: Holt, Rinehart.

- Pfaff, M. (2000). The Effects on Teacher Efficacy of School Based Collaborative Activities Structured as Professional Study Groups. ERIC: Accession Number ED441791
- Playà, J. (1999). La desmotivación de los alumnos. La Vanguardia, sección: Sociedad, 20 de octubre, p.39.
- Polaino, A. (1982). El estrés de los profesores: Estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista española de Pedagogía* 157, 17-45.
- Popper, K. (1999). La Ética del profesional. Educación 2001, 46, p24.
- Pounder, D. (1999)Teacher Teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly* 35, 3, 317-348.
- Prick, L. (1986). Career development and satisfaction among secondary school teachers. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Prick, L. (1989). Satisfaction and stress among teachers. *International Journal of Educational Research* 13, 4, 363-377.
- Prick, L. (1989). Satisfacciò professional i estrès entre els professors. *Butlletí* 66, 50-52.
- Proctor, C. (1984). Teacher expectations: A model for school improvement. *The Elementary School Journal* 469-481.
- Popper, K. (1999). La Ética del profesional. Educación 2001, 46, p24.
- Ramey-Gassert, L. y Shroyer, G. (1992.) Enhancing Science Teaching Self-Efficacy in Preservice Elementary Teachers. *Journal of Elementary Science Education*. v4 n1 p26-34.
- Raymond, D., Butt, R. Y Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. En: Hargreaves, A. Y Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. Teacher College Press: New York. 143-161.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima primera edición. Tomo I. Madrid: Unigraf, S.L.,

- Reames, E. Y Spencer, W. (1992) Teacher efficacy and commitment: Relationship to middle school culture. ERIC: Accession number ED419793.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., Lagerweij, N. (1977). Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana.
- Riegle, R. (1987), «Conceptions of faculty development», *Educational Theory*, 37, 53-59.
- Rivas, J. (Coord.). (2000) Profesorado y Reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes? Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M.; Sanz, E. y Sotomayor, M. (Coords.) (1998). La formación de los maestros en los países de la Unión Europea.
- Rodríguez, M. (1999). Exigencias formativas y alternativas en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* 34, 305-317.
- Rodríguez, T.; Peña, J. y Hernández, J. (2000). Cambio Educativo: Presente y futuro. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Roegiers, X. (2000). Saberes, Capacidades y Competencias en la escuela: Una búsqueda de sentido. *Innovación educativa*, 10, 103-119.
- Rosenholz, S. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of education* 93, 352-388.
- Rosenholz, S. (1989). Teachers' workplace: The Social Organization of Schools. New York: Longman.
- Rosales, C. (1993). ¿Está hecha de encuentros la Innovación educativa?. *Innovación educativa* 2, 3-9.
- Ross, J.; Cousins, J.; Gadalla, T. Y Hannay, L. (1999). The effects of Course Assignment on teacher Efficacy in restructuring secondary schools. Paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canadá, april 19-23, 1999).
- Santana, L. (1996). Las expectativas del profesor en el aula de clase: algunas consideraciones. *Educadores* 139, 563-572.
- Santos Guerra, M. (1990). La erosión de la función docente. *Revista Española de Pedagogía* 159- 105-118.

- Sarros, A. y Sarros, J. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of educational Administration* 30, 1, 55-69.
- Savater, F. (1997). La razón optimista. *Cuadernos de pedagogía*, 262, 8-16.
- Schug, M. (1983). Teacher burnout and professionalism. *Issues in Education*, 1, 2 y 3, 133-153.
- Scribner, J. (1999). Teacher efficacy and teacher professional learning: Implications for schools leaders. *Journal of School leadership* 9, 3, 209 – 234.
- Seva Díaz, A. (1985). Estrés, malestar psicológico y disturbios mentales en el docente. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional sobre “Función docente y Salud mental” celebrado en la Universidad de Salamanca (4-6 Septiembre de 1985).
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. En Ball, S. y Goodson, I. (eds.). *Teachers' lives and careers*. London: The Falmer Press. 67-70.
- Sikes, P., Measor, L. y Woods, P. (1985). *Teacher careers: crises and continuities*. Lewes, The Falmer Press.
- Smith, G. (1984). The critical issue of excellence and equity in competency testing. *Journal of teacher education*, 35 (2), 6-9.
- Smith, M. y Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and teacher education*, 8, 1, 31-46.
- Sola, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En: Angulo, F.; Barquín, J. y Pérez, A. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Soodak, L. y Podell, D. (1996). Teacher Efficacy: Toward the Understanding of a Multi-Faceted Construct. *Teaching & Teacher Education*. 12, 4, 401-411.
- Soodak, L. y Podell, D. (1997). Efficacy and Experience: Perceptions of Efficacy among Preservice and Practicing Teachers. *Journal of Research & Development in Education* 30 (4) 214-21.
- Stenhouse, L. (1982). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación* 188, 43-53. Ponencia presentada en las Universidades de East Anglia y Cambridge.

- Stevens, J.; Beyer, J.; Slegers, P. (1978). Assessing personal, role and organizational predictors of managerial commitment. *Academy of Management Journal* 21, 380-396.
- Super, D. (1957). *The psychology of Carrers*. New York: Harper & Row.
- Sweeney, J. y Whitworth, J. (2000). Addressing teacher supply and demand by increasing the success of first – year teachers. Paper presented at the Annual Meeting American Association of Colleges for teacher education (Chicago, IL. February 26-29, 2000).
- Tschannen- Moran, M.; Woolfolk, A.; Hoy, W. (1998). Teacher Efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68, 2, 202-248.
- Tang, T. y Yeung, A. (1999) Hong Kong teachers'sources of stress, burnout and job satisfaction. ERIC: ED429954
- Tejada, J. (1998). Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores. Granada: Aljibe.
- Thomas, A. (1999). The study of stress in Principals: Toward an improved methodology. *Journal of School Leadership* 9, 5, 375-399.
- Thompson, C.; Dey, E. (1998). Pushed to the margins: sources of strss for african american college and university faculty. *Journal of Higher Education* 69, 3, 324-345.
- Travers, Ch., y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores. La previsión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Troch, A. (1982). *El stress y la personalidad*. Barcelona: Herder.
- Tomé, M. y Urdiales, M. (1996). Estrés del profesor universitario. *Ansiedad y estrés* 2, 2-3, 261-282.
- Torcal, M. (1988). La dimensión materialista/postmaterialista en España. Las variables de cambio. *REIS*, 47, 227-254.
- Torres, R. (1997). Sin Reforma de la formación docente no habrá reforma educativa. 1ª parte. *Revista de Pedagogía* 394, 135-142.
- Torres, R. (1997). Sin Reforma de la formación docente no habrá reforma educativa. 2ª parte. *Revista de Pedagogía* 395, 165-168.

- Torroba, I. (1998). Cómo autocontrolar el estrés en la dirección. *Organización y gestión educativa*, 11, 21- 28.
- UNESCO (1998). Informe mundial sobre la Educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. Madrid: Santillana-UNESCO.
- UNESCO (2000). Informe sobre la Educación en el mundo. El derecho a la Educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Van den Berg, R. & Slegers, P. (1996). The innovative capacity of secondary schools: A qualitative study. *Qualitative studies in education* 1, 1-23.
- Villa, A. (1992). Autoconcepto y educación. Teoría medida y práctica pedagógica. Vitoria: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villa, A. (1996). La evaluación del profesor: perspectivas y resultados. *Revista de educación* 277, 55-93.
- Villa, A. (1996). La evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. En: ICE- Universidad de Deusto (1996). Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. Bilbao: Mensajero. 9-25.
- Villa, A. (1996). Evaluación docente: Opiniones del profesorado de EE.MM. de la C.A.V. En: ICE- Universidad de Deusto (1996). Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado. Bilbao: Mensajero. 101-125.
- Villar, L.(1996). La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España. Barcelona: Oikos-Tau.
- West, Ch.; Kish, J. y Stevens, R. (1980). General self-concept of academic ability and school achievement. Implications for causes of self-concepts. *The Australian Journal of Education* 24, 194-213.
- White, R. (1952). The study of Lives. N. York: Dryden.
- Wilsey, C. Y Killion, J. (1982). Making Staff development programs work. *Educational Leadership*, 40 (1), 36-38.
- Wolverton, M.; Gmelch, W.; Wolverton, M.; Sarros, J. (1999). Stress in academic leadership: U.S. and Australian Department Chairs/heads. *Review of Higher Education* 22 (2), p 165-185.
- Woodhouse, A., Hall, E. Y Wooster, D. (1985). Tomando control del estrés en la enseñanza. *The British Journal Educational Psychology*, 55, 119-123.

- Woolfolk, A.; Hoy, W. (1990) Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology* 82 (1), p 81-91.
- Yu, Y. (2000). Principal leadership in Hong Kong Christian Secondary schools after 1997. Paper presentend at The Annual Meeting of International Congress for school Effectiveness and Improvement (13th, Hong Kong, january 4-8, 2000).
- Yus, R. (1999). Formación permanente del profesorado: Entre la cantidad y la calidad. En: Angulo, F.; Barquín, J. y Pérez, A. (Eds.) (1999). Desarrollo profesional docente: Política, Investigación y Práctica. Madrid: Akal. 208-254.
- Zeichner, K. (1999). Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y la democratización de las escuelas. En: Angulo, F.; Barquín, J. y Pérez, A. (Eds.) (1999). Desarrollo profesional docente: Política, Investigación y Práctica. Madrid: Akal. 78-94.
- Zeichner, K. (2000). Action Research and the Improvement of Teaching in Colleges and Universities. Keynote paper presented at the Congreso Internacional, Docencia Universitaria e Innovacion, Barcelona, Spain. (26-28 de junio del 2000).
- Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En: Angulo, J.; Barquín, J. y Pérez, A. (Eds.) (1999). Desarrollo profesional del docente: Política, Investigación y Práctica. Madrid: Akal.
- Zubieta, J. y Susinos, T. (1992). Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes. Madrid: CIDE.