

Psicología para el Docente

CONSIDERACIONES SOBRE LOS RIESGOS Y
DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA MAGISTERIAL



Luis Felipe A. El Sahili González



Universidad
de Guanajuato

PSICOLOGÍA PARA EL DOCENTE

CONSIDERACIONES SOBRE LOS RIESGOS Y
DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA MAGISTERIAL

LUIS FELIPE A. EL SAHILI GONZÁLEZ



*Universidad
de Guanajuato*

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y sus características, bajo cualquiera de sus formas —electrónica o mecánica— sin el consentimiento previo del Editor o Productor.

Este libro forma parte del Proyecto de Mejora Institucional de la ENMS de León de la Universidad de Guanajuato y se publica con su apoyo, queda la reserva de derechos a nombre del Autor.

Psicología para el Docente:
Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial
Primera edición, 2010
D. R. © Universidad de Guanajuato
Lascuráin de Retana No. 5
Guanajuato, Gto., México
C.P. 36000

Producción: ENMS de León de la Universidad de Guanajuato
Blvd. Torres Landa esq. Blvd. Hermanos Aldama s/n
Colonia San Miguel; C.P. 37390
Tels. (477) 712-9719, 712-9666; Fax 712-8424
León, Gto., México

Edición: Luis Felipe A. El Sahili González
Prólogo: Roberto Hernández Sampieri
Diseño e idea de la portada: Luis Felipe A. El Sahili González
Fotografía de la portada: Joel Reyes Gutiérrez
Corrección: Ofelia Hernández Pantoja, Jorge Alonso Lozano
Revisión: Martín Meza Rocha, Alberto Vargas Téllez

ISBN: 978-607-00-2943-1
Número de Registro en la S.E.P.
Indautor: 03-2010-012010071100-01
Reservados todos los derechos

Impreso en Guadalajara, Jal., México / *Printed in Mexico*

PSICOLOGÍA PARA EL DOCENTE

**CONSIDERACIONES SOBRE LOS RIESGOS Y
DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA MAGISTERIAL**

**ESCUELA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LEÓN
DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO**

DEDICATORIA

A mi familia:

Lic. María de los Dolores González Torres

Lic. Yolanda Hernández Pantoja

Liset Karime Manzur El Sahili Hernández

Luis Felipe El Sahili Hernández

A la maestra:

Dra. Cirila Cervera Delgado

Extensivamente a todos mis compañeros, maestros y alumnos

También a la memoria del Lic. Blas Bazaldúa Amaro (Q.E.P.D.)

E, indiscutiblemente, al Dr. Arturo Lara López, quien como rector ha sabido conducir a sus más altos niveles de excelencia a una gran institución: la Universidad de Guanajuato.

AGRADECIMIENTOS

La recopilación de fundamentos, construcción y edición de un libro que trata aspectos tan complejos y cruciales, como la definición del rol docente, sus enfermedades y propuestas de mejoría —sobre todo en el contexto actual—, ha sido un trabajo de no pocos meses, que ha necesitado del contacto permanente con diferentes profesionales, colegas y amigos involucrados en su estudio, así como de su generosa ayuda. Me gustaría dar las gracias a las siguientes personas por su entrega y colaboración, sin las cuales no hubiera sido posible la realización de esta obra.

Deseo reconocer en primer término a mi amigo, el Dr. Roberto Hernández Sampieri, por su meritoria enseñanza metodológica como guía para la Investigación Científica; además por sus comentarios que tan generosa y concisamente vertió sobre este libro, los cuales hablan de su sobresaliente capacidad de síntesis, comprensión, cultura general y gran valía como ser humano; aparte de lo anterior, mi encarecido agradecimiento por haber aceptado en una época de muy intenso trabajo para él —por estar preparando la quinta edición de su magnífico libro: *Metodología de la Investigación*—, hacer el prólogo sobre estas reflexiones en torno a la docencia. También mi reconocimiento a la Dra. Ofelia Hernández Pantoja, maestra de más de 30 años de experiencia, directora de CEBTIS en la ciudad de Cortazar, Guanajuato, por su íntegra revisión, que abarca desde lo pedagógico hasta el estilo literario. Asimismo, quiero señalar mi profunda gratitud al Mtro. Martín Meza Rocha, Investigador del Departamento de Ciencias Aplicadas al Trabajo, de la Universidad de Guanajuato, por su exhaustivo, inteligente y comprometido escrutinio —que procede de una experiencia de más de 20 años como científico de la Psicología aplicada al trabajo— y, a quien considero una de las personas más

notables en el análisis y prevención de riesgos laborales, tanto por sus numerosas participaciones en empresas e instituciones en nuestro Estado, como por su experiencia y conocimientos adquiridos en el extranjero, Argentina, Brasil, etc.; dicha aportación —como se puede ver— complementa y ayuda a aclarar muchos conceptos de esta obra.

A mi maestra, la Dra. Cirila Cervera Delgado, docente invaluable de la Universidad de Guanajuato, que no sólo supo trasmitirme conocimientos, sino quien con su ejemplo y sentido de superación, dotó a mi generación del valor para investigar y plasmar en los resultados de su búsqueda la verdad, sin falacias ni distorsiones de la realidad. Además, mi eterno agradecimiento por la brillante revisión y prólogo que hizo de mi primer libro, gracias a lo cual me permitió sentir su inteligencia, sencillez y fe, cualidades que ayudaron indiscutiblemente en la realización de la presente obra y que me inspiran día con día como maestro.

A mi amigo, el Mtro. Juan Alberto Vargas Téllez, —Director de la Maestría de Psicología Humanista, en la Universidad de La Salle Bajío—, ensayista profundo y comprometido, quien tuvo a bien dar lectura a este texto e indicarme importantes sugerencias; personaje que considero, a título personal, uno de los pensadores más importantes en la Psicología Humanista en México.

A la memoria del escritor y Mtro. Federico Refugio Esparza González (Q.E.P.D.), quien desafortunadamente falleció cuando me apoyaba en el segundo escrutinio de esta obra; pero alcanzó a compartirme sus vicisitudes y experiencias como docente de primaria rural; también sus consejos sobre el quehacer del ensayista y las complicaciones derivadas de la utilización de algunas palabras; además de brindarme apoyo moral, pues sus comentarios fueron

sumamente pertinentes para empujarme a la realización de esta empresa.

A mis amigos —destacados escritores leoneses—, el Lic. Tomas Bustos Muñoz y el Lic. Gilberto Guerra Mulgado, por su lectura comprometida; en el mismo sentido al renombrado asesor de tesis de maestría, el Mtro. Jorge Alonso Lozano.

A los doctores: Luis Enrique Puente Garnica, Víctor Gabriel Muro González, Rubén Martínez Miranda, Manuel Sandoval García y Javier González García; también a los maestros: Andrés David Montes González, Bárbara Kepowicz Malinowska, María Elena Ruíz Santillán, Gustavo Pérez Ocampo, Ma. Consuelo Agreda Carrillo y Santiago Méndez Muñoz; así como a los licenciados: Ricardo Solórzano Zinser, Carlos Arturo Navarro Valtierra, Rogelio Gómez Oliva, Sergio Arturo Trigueros Ayala y Abel Rodríguez Sabanero, por su influencia para conformar mis criterios con que realicé esta obra.

Igualmente, quiero corresponder a las siguientes instituciones y a sus líderes, quienes con el transcurrir de los años me han apoyado en gran medida para la consecución de este objetivo:

Al Dr. Sergio Mora Cázares y a la ENMSL, de la Universidad de Guanajuato, por el respaldo para la edición de este libro. Al Mtro. Jaime Eleazar Rivas Medina, quien como director de la Facultad de Psicología de la U. A. Q. ha logrado la excelencia institucional con la tercera edición de su Doctorado en Psicología y Educación, que dirige con inteligencia, visión, compromiso y solidaridad, a quien agradezco hondamente sus oportunas palabras para la solapa de este libro. A la Mtra. María Esther Santos de Anda y a la Universidad EPCA por toda su ayuda. Al Dr. Pedro Ardines Limonchi y al Instituto Latinoamericano de Ciencias y Humanidades (ILA), por la

consolidación del diplomado “Psicología en el Aula”, impartido entre septiembre y noviembre de 2009, en donde obtuve numerosas experiencias de parte de sus catedráticos. Al Lic. Rafael Barba y al Centro de Estudios Superiores de Irapuato, por la oportunidad brindada para la impartición de cursos a docentes. Al C. P. Juan Carlos Aboytes Muñiz y al Colegio Pablo Picasso de Celaya, así como al Lic. Oscar Téllez y al Instituto Octavio Paz de la ciudad de Aguascalientes, por su interés y colaboración en cursos y diplomados a sus profesores. Muy especialmente, al Sr. Julio López Martínez y a la Universidad Pitágoras por su incondicional apoyo para la edición de mi primer libro. Al Lic. Francisco Hernández García y a la Coordinación de Zona, en la ciudad de León, del Instituto Nacional de Educación de los Adultos (INEA), por su sensible preocupación para conocer y atender los niveles de *burnout* de sus Coordinadores Técnicos Docentes. También al Ing. Eusebio Vega Pérez y al Instituto Politécnico Nacional, así como al Mtro. Luis Jesús Ibarra Manrique y a su destacado equipo de trabajo del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato.

Finalmente, expreso mi honda gratitud a mi familia. A mi madre, la Lic. María de los Dolores González Torres, primera mujer abogada en la ciudad de León, egresada de la Universidad de Guanajuato —y primera en muchas cosas más—, también maestra emérita de la ENMS de León, por su apoyo incondicional. A mi esposa, la Lic. Yolanda Hernández Pantoja, docente de muchos años, por involucrarse en todos mis proyectos y secundarlos. A mis hijos, por haber tenido que convivir con todos estos escritos, ofreciéndome el tiempo que les correspondía estar conmigo, para ver consolidado este proyecto.

Luis Felipe A. El Sahili González

ÍNDICE DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| AGRADECIMIENTOS..... | 9 |
| PRESENTACIÓN DE LA OBRA..... | 21 |
| PRÓLOGO..... | 23 |
| PALABRAS PRELIMINARES | 29 |
| CAPÍTULO I..... | 37 |
| DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS PSICOLÓGICO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE | 37 |
| MITOS Y VERDADES SOBRE LA ACTIVIDAD DOCENTE .. | 37 |
| Primer mito..... | 38 |
| Los docentes trabajan pocas horas al día | 38 |
| Segundo mito..... | 39 |
| Los docentes tienen varios meses de vacaciones | 39 |
| Tercer mito | 40 |
| La actividad docente sólo implica la transmisión de conocimientos..... | 40 |
| Cuarto mito..... | 41 |
| La actividad docente no demanda esfuerzo físico, sólo emocional | 41 |
| Quinto mito | 42 |
| El docente tiene mejores condiciones laborales que muchos trabajadores | 42 |
| Sexto mito | 44 |
| El docente tiene mejores ingresos que muchos trabajadores..... | 44 |
| LA COMPETENCIA DOCENTE..... | 46 |
| Aislamiento profesional, competencia y rivalidad profesional .. | 48 |
| Retos de la competencia docente | 49 |
| ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE | 49 |
| Características individuales | 49 |
| Condiciones del medio ambiente laboral | 67 |
| Carga de trabajo..... | 82 |
| Conflictos del rol docente..... | 88 |

| | |
|--|------------|
| TEMORES DOCENTES DENTRO DEL AULA | 91 |
| Temor a la invasión de espacios | 91 |
| Temor a la discrepancia con los alumnos | 92 |
| Temor a tener una mala didáctica | 92 |
| Temor a la ruptura de la disciplina | 92 |
| Temor a ser mal evaluado por los alumnos..... | 94 |
| SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE | 94 |
| Principales factores de satisfacción laboral | 95 |
| Causas principales de la insatisfacción laboral | 98 |
| Consecuencias psicológicas de la insatisfacción laboral..... | 102 |
| La motivación laboral..... | 104 |
| CAPÍTULO II..... | 107 |
| RIESGOS DE LOS DOCENTES EN LA ACTIVIDAD | |
| LABORAL..... | 107 |
| RIESGOS LABORALES DOCENTES | 107 |
| DE ÍNDOLE PROPIAMENTE LABORAL..... | 109 |
| Riesgo de perder o disminuir el trabajo docente | 110 |
| Riesgo de cambiar horarios, grupos y materias | 110 |
| DE CARÁCTER AMBIENTAL | 112 |
| Luminosidad..... | 112 |
| Ruido | 113 |
| Temperatura | 113 |
| Vibraciones | 113 |
| Traslado..... | 114 |
| DE LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR..... | 114 |
| Barreras arquitectónicas | 114 |
| Calidad del aire..... | 115 |
| Tránsito | 118 |
| Riesgos en el salón de clases | 119 |
| DE CARÁCTER FISIOLÓGICO..... | 119 |
| El desgaste de la voz..... | 119 |

| | |
|---|------------|
| La fatiga | 120 |
| Consecuencias del desgaste y la fatiga en el docente | 124 |
| DE CARÁCTER PSICOPEDAGÓGICO..... | 125 |
| Malas actitudes de alumnos | 126 |
| Respuestas a las malas actitudes de los alumnos | 129 |
| Las trampas de la buena percepción docente | 131 |
| DE CARÁCTER BIOLÓGICO..... | 133 |
| Virus y bacterias | 133 |
| Problemas músculo esqueléticos | 134 |
| DE CARÁCTER SOCIO ORGANIZACIONAL | 135 |
| Desprestigio de la profesión docente | 135 |
| <i>Mobbing</i> en el contexto educativo | 135 |
| El <i>mobbing</i> en la docencia: investigación y epidemiología | 145 |
| Perfil del acosador y la víctima | 146 |
| Consecuencias del acoso | 148 |
| DE ÍNDOLE REACTIVO A LA ANSIEDAD..... | 150 |
| Tabaquismo | 150 |
| Alcoholismo | 151 |
| Consumo de comida riesgosa para la salud | 153 |
| CAPÍTULO III | 155 |
| ENFERMEDADES PSICOLABORALES DOCENTES..... | 155 |
| ENFERMEDADES PROPIAS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE | 155 |
| | 155 |
| EL ESTRÉS DOCENTE | 158 |
| Antecedentes históricos | 158 |
| Síntomas del estrés docente | 161 |
| Tipos de estrés | 162 |
| Tipos de estresores | 163 |
| Epidemiología del estrés docente | 169 |
| Modelos explicativos para el estrés docente | 169 |
| Modelos que pretenden explicar la defensa al estrés | 174 |

| | |
|---|------------|
| Variables que influyen en el estrés docente | 179 |
| Afrontamiento del estrés docente | 190 |
| Consecuencias del estrés docente | 192 |
| Acciones contra el estrés | 196 |
| EL <i>BURNOUT</i> DOCENTE | 197 |
| Antecedentes históricos | 197 |
| Síntomas de <i>burnout</i> docente..... | 198 |
| Tipos de <i>burnout</i> | 200 |
| Diferencia entre estrés y <i>burnout</i> | 201 |
| Relación entre <i>burnout</i> y vacío existencial | 202 |
| Desarrollo del <i>burnout</i> | 203 |
| Epidemiología del <i>burnout</i> docente | 204 |
| Modelos explicativos para el <i>burnout</i> docente..... | 206 |
| Variables que influyen en el <i>burnout</i> docente..... | 210 |
| Consecuencias del <i>burnout</i> docente..... | 215 |
| Acciones contra el <i>burnout</i> | 216 |
| LA DEPRESIÓN EN EL DOCENTE | 219 |
| Antecedentes históricos | 221 |
| Síntomas de depresión docente..... | 222 |
| Tipos de depresión..... | 223 |
| Epidemiología de la depresión en el docente | 225 |
| Modelos explicativos para la depresión docente..... | 226 |
| Variables que influyen en la depresión en el docente | 229 |
| Consecuencias de la depresión en el docente..... | 233 |
| Acciones contra la depresión | 234 |
| CAPÍTULO IV | 235 |
| MEJORAMIENTO PSICOLÓGICO INTEGRAL PARA EL DOCENTE..... | 235 |
| CONSERVACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL | 235 |
| Indicadores de salud mental..... | 235 |

| | |
|--|------------|
| Factores que contribuyen a la salud mental en las organizaciones | 241 |
| RECOMENDACIONES PARA LA MEJORA PERSONAL..... | 245 |
| Higiene mental | 245 |
| La mejora de la autoestima del docente | 250 |
| Para mejorar la autoestima. | 257 |
| Mejoramiento de la tolerancia a la frustración..... | 259 |
| PREVENCIÓN Y PALIACIÓN DE LAS ENFERMEDADES | |
| DOCENTES..... | 263 |
| El ejercicio físico..... | 263 |
| Alimentación adecuada | 268 |
| Buen humor y actitudes positivas | 270 |
| Masaje | 272 |
| Relajación progresiva | 275 |
| Música..... | 277 |
| Desarrollo de la resiliencia | 278 |
| EL MEJORAMIENTO DOCENTE | 283 |
| Competencia laboral percibida por el docente | 283 |
| Autoeficacia docente | 286 |
| Sentido y motivación del trabajo | 288 |
| Mejoramiento de las actitudes | 291 |
| Los dramas de control docente | 300 |
| PERFECCIONAMIENTO DE LAS ORGANIZACIONES | |
| EDUCATIVAS | 303 |
| Mejoramiento de la infraestructura..... | 303 |
| Motivación organizacional | 304 |
| Cursos a docentes | 311 |
| OBRAS CITADAS | 315 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 Relación estrés hombre-mujer. | 51 |
| Tabla 2 Tipo de personalidad docente. | 59 |
| Tabla 3 Patrones de conducta de la personalidad docente y su relación con la organización y la salud. | 61 |
| Tabla 4 Patrones de conducta, según personalidad. | 62 |
| Tabla 5 Diferencias en cuanto al sector público y privado docente. .. | 77 |
| Tabla 6 Riesgos de los docentes. | 108 |
| Tabla 7 Propuesta de clasificación de riesgos docentes. | 109 |
| Tabla 8 Síntomas comunes de estrés docente. | 162 |
| Tabla 9 Tipos de estrés. | 163 |
| Tabla 10 Modelos explicativos al estrés docente. | 173 |
| Tabla 11 Clasificación de modelos que pretenden explicar la protección al estrés docente. | 178 |
| Tabla 12 Variables que influyen en el estrés según varios autores. . | 181 |
| Tabla 13 Variables de personalidad que afectan al estrés del docente: según varios autores. | 182 |
| Tabla 14 Variables que inciden en el estrés docente. | 188 |
| Tabla 15 Variables organizacionales que afectan al estrés docente. . | 190 |
| Tabla 16 Consecuencias del estrés. | 193 |
| Tabla 17 Diferencias entre estrés y <i>burnout</i> | 202 |
| Tabla 18 Variables que influyen en el <i>burnout</i> | 215 |
| Tabla 19 Consecuencias del <i>burnout</i> en la docencia. | 216 |
| Tabla 20 Modelo de cambio cognitivo conductual para docentes. | 218 |
| Tabla 21 Variables que influyen en la depresión docente. | 233 |
| Tabla 22 Beneficios del ejercicio físico. | 264 |
| Tabla 23 Beneficios psicológicos del ejercicio físico. | 265 |
| Tabla 24 Beneficios del ejercicio físico, relacionados con las psicopatologías docentes. | 266 |
| Tabla 25 Características de los maestros excelentes. | 292 |
| Tabla 26 Características de los maestros excelentes. | 293 |
| Tabla 27 Cinco dimensiones de la evaluación docente que realizan los alumnos. | 294 |
| Tabla 28 Factores que influyen la evaluación docente. | 296 |
| Tabla 29 Modelo integrador sobre estilos de enseñanza. | 298 |

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

| | |
|---|-----|
| Ilustración 1 Dr. Roberto Hernández Sampieri y Mtro. Luis Felipe A. El Sahili Glez. | 27 |
| Ilustración 2 La maestra rural. | 80 |
| Ilustración 3 Modelo demanda-control-apoyo..... | 170 |
| Ilustración 4 Modelo inadecuación persona entorno, donde los triángulos representan las características personales inadecuadas para las diferentes figuras geométricas que constituyen el entorno laboral. | 172 |
| Ilustración 5 Modelo desajuste esfuerzo-recompensa, donde se aprecia como este desbalance produce distrés..... | 173 |
| Ilustración 6 Modelo de personalidad resistente al estrés o <i>hardness</i> | 176 |
| Ilustración 7 Modelo de sentido de coherencia, donde se aprecia como la comprensibilidad, la manejabilidad y el significado se combinan para producir una coraza que protege del estrés. | 178 |
| Ilustración 8 Uno de los primeros modelos para explicar el <i>burnout</i> , donde se observa cómo se conjugan los diferentes factores para producirlo. | 206 |
| Ilustración 9 Modelo sociológico que propone tres componentes, el macro (política gubernamental), el medio (instituciones educativas) y el micro (personalidad docente). | 208 |
| Ilustración 10 Modelo opresión-demografía donde se aprecian básicamente la presión del entorno y ciertas características demográficas. | 209 |
| Ilustración 11 Modelo demografía-personalidad-desilusión. | 210 |
| Ilustración 12 Modelo psicodinámico utilizado para explicar la depresión docente..... | 227 |
| Ilustración 13 Modelo conductual que pretende explicar la depresión docente..... | 228 |
| Ilustración 14 Modelo cognitivo que pretende explicar la depresión docente..... | 229 |
| Ilustración 15 Dimensiones del bienestar afectivo. | 238 |
| Ilustración 16 Temporalización: la percepción sin temporalizar, no permite ver la fluidez del futuro y, se centra en el acontecimiento momentáneo como un todo que genera un elevado malestar subjetivo. | 262 |
| Ilustración 17 Modelo del péndulo para explicar la relajación progresiva. | 276 |
| Ilustración 18 Modelo de personas proactivas centradas en lo que depende..... | 283 |

PRESENTACIÓN DE LA OBRA

Para el Colegio del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato, es motivo de satisfacción presentar el libro del Maestro Luis Felipe A. El Sahili González, ***Psicología para el Docente***, como útil contribución al estudio del quehacer educativo.

Los diversos problemas que enfrenta el docente en su misión de enseñar y de facilitar el conocimiento ameritan de la participación de profesionales que contribuyan a su análisis, y propuestas de solución, a partir de una visión amplia que abarque las diferentes dimensiones que conforman al docente y su labor. Con esta óptica el trabajo del Maestro El Sahili González, en ***Psicología para el Docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial***, centra la atención en uno de los elementos clave del proceso enseñanza-aprendizaje —en el docente— en lo que piensa, en lo que siente, en la práctica y sus problemas diarios.

Mucho se ha escrito sobre las formas de enseñanza y los modelos educativos, incluso sobre el comportamiento de los alumnos, sin embargo, es poco lo que se habla acerca del impacto que tiene en el docente la problemática del aula, de los contenidos y de la administración escolar. Si queremos mejorar la calidad de la enseñanza y evolucionar en el enfoque educativo, tenemos forzosamente que focalizar los aspectos que ameritan atención y el factor humano es sin duda el más importante.

El Maestro El Sahili, describe y analiza la Psicología del Docente, considera los mitos y las verdades respecto a esta profesión, de acuerdo a la percepción colectiva, dándonos así una perspectiva más clara de la realidad que se vive en el gremio. Nos habla también de la competencia docente, en muchas de sus facetas, la tipología de los profesores, sus temores y, considera tanto la capacidad cognitiva como la expresión emotiva de los mismos, para terminar con cuatro propuestas: la mejoría personal, el restablecimiento magisterial, la prevención de las enfermedades docentes y el perfeccionamiento de las organizaciones educativas.

Para el Colegio del Nivel Medio Superior es motivo de preocupación el bienestar de su capital humano del cual los docentes son una parte fundamental, por eso, apreciamos el aporte que a este campo hace el Maestro Luis Felipe A. El Sahili González y el empeño que ha puesto la ENMS de León, Gto., para editar este libro y contribuir así al propósito de fortalecer las funciones sustantivas de nuestra Universidad.

Ing. Ricardo Gómez Govea
Director del Colegio del Nivel Medio Superior
Universidad de Guanajuato

PRÓLOGO

Una de las profesiones más nobles, dignas y significativas, pero paradójicamente menos comprendidas y en ocasiones no valoradas lo suficientemente, es la docente. Los profesores han incidido siempre en los diferentes ámbitos de la vida social y absolutamente en todas las disciplinas. Su influencia positiva y múltiples aportaciones, abarcan desde entornos cotidianos hasta esferas tecnológicas y científicas. El magisterio ha desempeñado un rol substancial en la generación y desarrollo de diversos inventos y descubrimientos que han contribuido al bienestar de la Sociedad en su conjunto. Incluso, me atrevería a decir que no podemos disociar los conceptos “ser humano” y “docente”.

Una gran mayoría de los grandes personajes de la historia en las artes, las ciencias, la política y otros campos, se han desempeñado como docentes, entre ellos, sólo por mencionar algunos ejemplos tenemos a Albert Einstein, Karol Wojtyła — Papa Juan Pablo II —, Ludwig van Beethoven, Martin Luther King, Jean Piaget, Isaac Newton, María Montessori, El Cardenal Joseph Ratzinger —Papa Benedicto XVI—, Sigmund Freud, Wolfgang Amadeus Mozart, Marie Curie, Anne Sullivan, Tinsley Randolph Harrison, Max Weber, Karl Marx, José Vasconcelos, Manuel Gómez Morín, Heberto Castillo, Mario Molina, Erich Fromm, Margaret Mead, Emile Durkheim y Octavio Paz; otros muchos quienes han ejercido la docencia en un plano más informal, como parte central de su proyecto de vida han sido: Ernesto Che Guevara, Winston Churchill, Nelson Mandela, John y Robert Kennedy, Mahatma Gandhi, Bill Gates, Steve Jobs y el mismo gran maestro, Jesucristo. Personajes que, sin lugar a duda, han dejado

testimonio de la trascendencia de los profesores; hemos de enfatizar que ellos han hecho aportaciones invaluable para nuestra comprensión del mundo y el universo.

Lo anterior sería suficiente para justificar la pertinencia e importancia de esta obra escrita por el Maestro Luis Felipe A. El Sahili González. Sin embargo, el libro que usted lector tiene en sus manos es un trabajo digno de tomarse en cuenta y cuya lectura resulta imprescindible no únicamente para los docentes de cualquier nivel, sino también para comunicólogos, sociólogos, antropólogos, trabajadores sociales, profesionales de las ciencias de la salud y toda persona vinculada con la Educación, la Psicología en todas sus ramas, la Pedagogía, la Administración, el Desarrollo Organizacional y las ciencias humanas; veamos por qué.

Psicología para el docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial, aborda de manera integral la profesión docente, capturando la enorme complejidad que la caracteriza; asimismo, incluye prácticamente todas las dimensiones de la actividad magisterial; es una obra que reivindica y dignifica al profesor.

Resulta un libro completo debido a que define a la actividad docente, sus espacios, oportunidades, riesgos y amenazas. Además, la enfoca en su contexto individual, relacional, grupal y organizacional; abarca los ámbitos psicológico, sociológico, laboral, económico administrativo y el relacionado con la salud. Incluye temas clásicos como las condiciones de la adecuada enseñanza, la capacitación y evaluación del magisterio, el análisis de la actividad docente — características individuales, condiciones del medio ambiente,

los conflictos del rol docente y la carga de trabajo— además las competencias docentes; así como también temáticas sumamente novedosas, que poco se han tratado en el entorno latinoamericano, entre éstas: los temores del docente, cuyo tratamiento es fascinante; los mitos sobre la actividad docente y los factores del ambiente laboral que afectan la práctica docente, incluyendo, el liderazgo, la comunicación, la motivación, la claridad y la ciudadanía organizacional.

Un tema que es tratado ampliamente, es el relativo a la salud del docente en sus aspectos físico, mental y emocional; tópico que los médicos, enfermeras, psicólogos y psiquiatras, entre otros, encontrarán muy interesante.

Adicionalmente, la obra hace recomendaciones específicas para la mejora personal del profesor, destacando las relativas al manejo del estrés; lo que lo convierte también en un manual práctico para todo docente.

Su estructura es ordenada y “lleva de la mano” al lector de manera sencilla y con claridad, se distribuye desde la base de las cuestiones individuales para orientarse hacia cuestiones grupales, para finalizar con una perspectiva colectiva.

En otro orden de ideas, este trabajo nos provee de un marco conceptual y perspectiva teórica para el estudioso que se adentre en problemas de investigación relacionados con la actividad docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje y prácticamente cualquier tópico relativo a la práctica magisterial. Incluso, puede ser detonador de múltiples ideas para proyectos de investigación y desarrollo tecnológico. Además, el libro en sí mismo es un producto de investigación seria, sistemática y

crítica, documentado correctamente y con diversidad de referencias actuales. Muestra de ello es que presenta modelos actuales y propuestas explicativas sobre el estrés, *burnout* y la depresión en el profesor, así como una tipología de la personalidad docente.

Por todo lo anterior considero que *Psicología para el Docente* constituye una obra completa, significativa, actual, profunda y cuya lectura resulta ágil, misma que me recuerda a obras que han dejado trascendencia y que han sido sumamente útiles para comprender una profesión y su práctica, por ejemplo: *Boys in white* (Hombres de blanco) del notable científico social Howard Saul Becker y sus colegas, autores que ayudaron a entender y definir a los médicos; *Police work* (Trabajo policiaco) de Peter K. Manning, libro imprescindible para visualizar al policía; *Asylums* (Internados) de Erving Goffman, psicólogo, obra muy importante para contextualizar la labor del psiquiatra y profesiones afines.

Finalmente y con el propósito de no alargar este prólogo y permitir así que el lector comience a disfrutar la lectura de *Psicología para el Docente*, felicito al Maestro Luis Felipe A. El Sahili González por este trabajo, que sin lugar a dudas motivará a otros colegas para que efectúen trabajos de investigación que se traduzcan en obras que tanto necesitamos en América Latina y quienes nos dedicamos a la docencia aprenderemos a conocernos mejor y desarrollar con mayor relevancia nuestro propio trabajo.

Con esta aportación, la segunda entrega más reciente de El Sahili, —debemos recordar que en 2008 nos presentó la interesante obra titulada: *Psicología en el Aula: Herramientas*

para el Docente— hoy hemos dado un “paso firme” para poseer un mayor sentido de entendimiento de la profesión magisterial y dignificarla.

Dr. Roberto Hernández Sampieri

Ilustración 1 Dr. Roberto Hernández Sampieri y Mtro. Luis Felipe A. El Sahili Glez.



De izquierda a derecha, Prologuista y Autor respectivamente.

PALABRAS PRELIMINARES

Según varios reportes de diferentes instituciones oficiales, entre ellas el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), más del 20% de los mexicanos económicamente activos experimentan estrés (Negrete, 2008), situación derivada de la rapidez y agresividad con la que ahora se vive; lo anterior habla del incremento de los factores de riesgo psicolaboral que actualmente vive una enorme parte de la población mexicana.

La docencia comparte con otras profesiones el riesgo del daño a la salud, pues somete a quienes la ejercen a una tensión que se vuelve crónica por el entorno laboral, en donde predomina la actividad mental sobre la física, con poca o nula oportunidad para la relajación pues existe una alta demanda de atención social.

El educador, a diferencia de muchos profesionistas que están presionados diariamente para brindar una elevada atención y relación humana, no alterna su trabajo con cosas inanimadas, por ejemplo, al hacer uso de planos, computadoras, calculadoras o máquinas; su quehacer es poner en juego, día con día, sus temores, impaciencias y deseos a la vista e interacción de los alumnos.

La docencia no puede sustraerse de la parte afectiva; el maestro explica conocimientos, pero al sentir también multiplica sus emociones, valores y estados de ánimo; su “estómago” resiente la interacción con su grupo según observe la atención o inatención, la cordialidad o agresividad, la apatía o el entusiasmo de su audiencia; por muy presionado que se encuentre, debe cuidar su mente y brindar respuestas

equilibradas, pues si su autocontrol emocional falla, será el preludio de futuros conflictos con sus discípulos; sin embargo, por mucho que se domine, tarde que temprano se expresa el estrés y termina inevitablemente por detonar malas actitudes docentes (El Sahili González, 2009), a causa de que quien está estresado afectará a las personas que le coexisten (Meza Rocha, 2008)¹, lo que hace que la tensión acabe por atrapar en sus fenómenos nocivos a todos los agentes escolares.

El docente no sólo tiene que resistir a grupos cuantiosos de alumnos; sino también a grupos que presentan una gran diversidad de personalidades, con niveles cambiantes de interés, con problemas de disciplina y con dificultades de motivación; igualmente su labor no es solamente hacer algo dentro de un aula, sino también fuera de ella; preparar y actualizar las materias, revisar trabajos o exámenes, reunirse en juntas convocadas por la administración escolar, comprar material didáctico, planear su clase, repasar los conocimientos para procurar cumplir con los objetivos curriculares; todo ello en un marco de elevadas reformas y presiones.

El carácter tranquilo y reflexivo que el maestro presentaba a mediados del siglo XX y que se patentizaba en las películas mexicanas (Izaguirre E., 2005), ha desaparecido en la primera década del tercer milenio. El “capitalismo flexible”² ha transformado la escuela en un lugar de constante

¹ Profesor investigador del Departamento de Ciencias Aplicadas al Trabajo, de la Universidad de Guanajuato.

² Sistema político y social que se caracteriza por la propiedad privada y la búsqueda del máximo beneficio con un trabajo rutinario y flexible, en donde los trabajadores difícilmente encuentran un lugar para toda la vida, aunque sus horarios son más personalizados y variados. Constituye el sistema actual de

movimiento (Sennett, 2000), lo cual vino a desgastar la integridad y seguridad de sus miembros, pues la variación constante y la incapacidad que esto representó en el docente para planear su futuro, tuvieron un efecto desfavorable en él. Siguiendo a Sennett (2000), las particularidades de la política y economía actual presentan cuatro características que se pueden extrapolar a la educación:

Reinvención discontinua de las instituciones. Se crean nuevas instituciones educativas que pueden cambiar de forma irreversible la idea que los maestros tenían de la educación, rompiendo con toda la preparación y conceptualización anterior; asimismo, las escuelas que ya existen no permanecen consistentes, cambian y se adaptan al capitalismo demandante.

Reinvención del maestro. Por lo que no sólo se permite, sino también se fuerza al docente a la realización de tareas múltiples, como consecuencia de esto, si el maestro llega a tener un puesto administrativo (lo cual ocurre con frecuencia), éste se yuxtapone con su actividad y hace que su crecimiento sea la superposición de acciones diversas: lo cual genera ineficiencias educativas.

Inestabilidad laboral. Situación que crea expectativas motivacionales menores hacia el deseo de ingresar y permanecer en el trabajo magisterial; ante este panorama de cambio, se empuja hacia la insatisfacción laboral y al probable

producción (este constructo fue acuñado recientemente por Richard Sennett, uno de los principales sociólogos de nuestro tiempo). Nota del Autor.

abandono de la docencia o a permanecer en ella con menos lealtad institucional.

Especialización flexible. Flexibilidad que conduce al profesor a tener múltiples capacidades que se traducen en diferentes esferas de dominio; situación que deriva de la necesidad de acomodarse al medio que demanda la adaptación a los alumnos y determina la estructura interna de las empresas educativas; lo cual le obliga a cambiar varias veces su área específica de conocimiento. Es decir, en muchas escuelas se necesita constantemente que alguien se ocupe de enseñar determinadas asignaturas que no existían, las cuales son impartidas por el “docente flexible”.

Al mismo tiempo de adaptarse a las materias cambiantes a través de variar sus conocimientos profesionales, también tiene que vivir la indiferencia colectiva ante su situación laboral. Para Ryszard Kapuściński (citado en Bauman, 2003), los trabajadores —incluidos los educativos— son afectados por nuevos fenómenos sociológicos, como la propaganda global, que tiene como base acabar con la pobreza extrema, para no focalizarse en la falta de futuro y la complejidad corrosiva del trabajo.

En este mismo sentido, considera Bauman (2003), que la globalización ha generado que el Estado defienda al ciudadano solamente contra lo que atenta a su parte tangible (propiedad privada o cuerpo) y, por lo tanto, no lucha contra el salario bajo o la incertidumbre laboral, conceptos impalpables, productos del capitalismo flexible. Por consiguiente, existe en todo el mundo una indiferencia social y gubernamental hacia los problemas laborales.

El docente, además de vivir lo anterior, también tiene que estar en una profesión con pocas expectativas de crecimiento, reconocimiento y autorrealización. La desacreditación que manifiesta el alumnado sobre la labor docente es cada día más manifiesta, como ejemplo de lo anterior, se ha escuchado decir en la materia de Orientación Vocacional: “Los maestros son los fracasados de la vida”, lo cual expresa que la docencia es vista como una profesión de segunda; también se ha escuchado decir a compañeros maestros: “Estoy dando clases mientras encuentro trabajo”, lo cual indica que la docencia no es vista como trabajo, porque es una actividad poco remunerada o porque trabajar en ella no es ideal, incluso puede ser vergonzante. El educador no solamente sufre por esto, además, por la ambigüedad social que considera al docente como un “pobresor” —fusión de la palabra pobre y profesor— término que proviene de la idea de una profesión mal pagada y devaluada; pero paradójicamente, se le reconoce como profesionalista favorecido, con múltiples ventajas. La labor docente ha sido estereotipada por mitos repetitivos que lo perciben como “parista laboral”, profesionalista con “muchos privilegios”, patentizados en sus “vacaciones”, “dobles plazas” y “aguinaldos inmerecidos”. Los estereotipos dañan por ellos mismos, pero los estereotipos paradójales, dobles e inconsistentes sobre el mismo tópico, conllevan un daño mayor para una profesión que es vista alternativamente como indeseable, devaluada y vergonzante, por una parte; o deseable, privilegiada y sencilla, por otra; todo este conjunto de elementos genera fatiga mental, ansiedad, despersonalización y depresión. El deterioro de la autoestima conduce al docente a tener una imagen alterada de sí mismo, provocando en su mente la maximización de sus fracasos y minimización de sus

éxitos; precisamente, percibe situaciones normales en el aula, como indicadores de su incapacidad para el manejo de los grupos; su mente comienza a funcionar como un filtro que deja fuera las consideraciones positivas personales. Lo que al inicio de la carrera docente generó un involucramiento desmedido, gracias a una elevada esperanza en transformar las conciencias a través de compartir sus experiencias y conocimientos, evolucionó con el paso de los años en una sensación de fracaso, cuando los más íntimos anhelos chocaron con una realidad indescifrable: la enseñanza. Es así como entusiastas profesionistas, quienes iniciaron entregando su corazón a la misión de la docencia, terminaron siendo víctimas del *burnout*³. Los pensamientos negativos, triunfantes sobre los positivos, generaron ideas irracionales que transformaron paulatinamente su percepción, haciéndolos peores ante sí mismos.

No por nada, para el budismo, el ser humano se convierte paulatinamente en sus pensamientos; es decir, se vuelve víctima de sus ideas. Con el paso del tiempo la esperanza y deseos de cambios, los anhelos de transformación de las conciencias, el mejoramiento de la humanidad y los ideales nobles, desaparecen, afectando el trabajo docente.

Para Fromm (1955), cuando a un ser humano no se le permite trascender o no encuentra el camino para lograrlo, se tuerce hacia la destructividad⁴; esto es precisamente lo que le ocurre al docente desilusionado de su entorno, de sí mismo y de su sentido de trascendencia; comienza a pensar en otros

³ Síndrome de desgaste profesional.

⁴ A este evento lo bautizó con el concepto: “Destructividad compensatoria”.

caminos diferentes a su vocación, se cuestiona por la elección de la misma, comienza a manifestar señales de alarma que se traducen en no asistir con la misma regularidad, reportarse enfermo, buscar otro trabajo; si pertenece al sector público, intenta adelantar su jubilación o fantasea con tener una enfermedad laboral menor que le genere una pensión.

Pero antes de llegar al síndrome de desgaste profesional, el estrés, como todo enemigo silencioso, hizo sus estragos en un docente que no supo identificar los estresores⁵ dañinos ni sus señales de alarma y, por lo tanto, no optó por enfrentarlos proactivamente o cuando menos paliar sus síntomas, pues fueron invisibles; el docente consideró normal su fatiga y, pensó que no era necesario descansar, pues al fin y al cabo “de qué”, la sociedad acabó por convencerlo que su labor no implica desgaste; los cursos para profesionalizarse le enseñaron a hacer más y mejor en menos tiempo y, no precisamente a apoyarse en técnicas psicológicas para mejorar su estilo y calidad de vida, autoeficacia, autoestima y el sentido de su trabajo; para renovar sus relaciones interpersonales y corregir sus dramas de control a través de la tolerancia y el optimismo. A la par con esto, el principal aliciente de los docentes, los alumnos, terminaron por desencadenar su abatimiento hacia la vida; pocos egresados fueron generosos al expresarse de él, usualmente los comentarios positivos que escuchó el educador se dieron el “Día del Maestro” y los demás días se olvidaron de reconocer su labor.

⁵ Agentes desencadenantes del estrés, son los elementos que atentan contra el equilibrio del organismo. Nota del Autor.

Esto lleva a inquietantes preguntas: ¿qué simbolizaba realmente el tónico de llevar la manzana al profesor?, ¿acaso ese símbolo de agradecimiento ya no tiene sentido en nuestra sociedad actual?, ¿los alumnos recuerdan con gratitud a sus maestros?, ¿nosotros recordamos con gratitud a los nuestros?

La docencia es la base del progreso humano, el puente que nos hace devenir hombres y actualizar nuestras potencialidades, también aquello que nos hace tener conciencia del pasado, lo que somos y lo que determinará en gran medida nuestro futuro. El maestro debería de ser el más sereno de los hombres, no solamente por estar implicado de forma clave en el empuje instintivo humano hacia la perfección, sino también para dotar de esa ecuanimidad a las futuras generaciones.

CAPÍTULO I

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS PSICOLÓGICO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

*La tarea del educador moderno no es podar las selvas, sino regar los
desiertos*
C. S. Lewis

MITOS Y VERDADES SOBRE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Para May (1992), el mito tiende a aliviar tensiones emocionales y a fortalecer la estabilidad, tanto en una pequeña comunidad como en toda una nación; para este autor, los mitos siguen vivos en nuestras sociedades porque nos proporcionan una estructura que nos permite entender el mundo de forma más cómoda; en este sentido se había manifestado anteriormente Fromm (1955), cuando postuló las cinco necesidades humanas⁶, precisamente la cuarta necesidad se refiere a la creación de una “estructura que nos orienta y vincula”, que puede ser verdadera o falsa, pero permite que estemos en contacto con la realidad mediante nuestra razón y nos brinda la capacidad de entender el mundo “objetivo” (Engler, 1996); estos mitos, que son falacias que se establecen sobre el entorno, han afectado también a la docencia.

⁶ Estas necesidades son: relación, arraigo, identidad, necesidad de una estructura que oriente y vincule, así como la trascendencia.

En una presentación argentina (Riva, 2009) se aprecian algunos mitos sobre la instrucción en Latinoamérica, los cuales dan luz sobre este tópico y son perfectamente aplicables a nuestro país.

Primer mito

Los docentes trabajan pocas horas al día

Realidad. El docente puede tener pocas horas presenciales frente a grupo; sin embargo, está destinado de manera permanente a la preparación de su clase, tiene que planificar su materia, hacer programas o entregar avances programáticos, informes finales de materias, preparar las clases —en promedio una hora de preparación por cada hora de actividad en el aula— debe investigar en libros o internet, repasar, realizar presentaciones, obtener fotocopias, leer ensayos, evaluar, diseñar, imprimir y calificar exámenes, así como entregar cuadros de calificaciones; dependiendo del nivel escolar, el docente tiene que asistir a reuniones programadas o emergentes con las coordinaciones de su escuela, con padres de familia o asistir a cursos de superación; además, en últimas fechas ha estado obligado, en el caso del Nivel Medio Superior, a cursar el diplomado en competencias docentes; esta lista de actividades se le suma el que el profesor, en más de una ocasión, ha tenido que ayudar a la organización de la semana cultural, vocacional, científica, tecnológica, etc.; preparar alumnos para concursos culturales, artísticos, académicos, etc. Por consiguiente, se puede afirmar que no se justifica este mito y la realidad es que el docente trabaja más horas de las que en un nombramiento oficial se le han asignado.

Segundo mito

Los docentes tienen varios meses de vacaciones

Realidad. Esta situación es cierta, para una fracción de docentes con calendarización semestral y que pertenecen a instituciones del sector oficial; sin embargo, ese aparente exceso de vacaciones son en realidad un periodo de receso académico, tiempo en el cual el alumno deja de asistir a sus clases; pero el docente continúa en su centro de trabajo impartiendo asesorías, cursos de regularización, aplicando exámenes de recuperación; realizando su planeación curricular, asistiendo a reuniones de academia, planeando las acciones a seguir en su programa de tutorías, asistiendo a cursos de actualización y superación docente, etc.; como contraparte, los sistemas cuatrimestrales solamente tienen seis semanas de vacaciones al año. En virtud de que las escuelas privadas se están expandiendo de forma acelerada, un gran número de profesionales de la educación se contratan en ellas (al no ser aceptados en el sector oficial, emigran al privado), dando por resultado que cada vez menos docentes disfruten vacaciones; además muchos docentes trabajan en varios centros que combinan la calendarización semestral con la cuatrimestral, lo que provoca que la única coincidencia para gozar días completos de vacaciones, sea un par de semanas entre diciembre y enero y, una, en semana santa: ¡sólo tres semanas al año; Los argumentos anteriores desechan el mito de que los docentes tienen varios meses de vacaciones al año y, cuando aparentemente es así, están comprometidos a una serie de actividades académicas.

Tercer mito

La actividad docente sólo implica la transmisión de conocimientos

Realidad. El docente se encarga aun en las disciplinas más duras, de los aspectos cognoscitivos, volitivos y conductuales de sus alumnos, como menciona Gutiérrez Saenz (1986), los docentes no se pueden abstraer del plano afectivo en la formación de sus alumnos por tres motivos:

- El hombre es un todo orgánico, si el cerebro no está sintonizado afectivamente, el alumno no atenderá la clase.
- La educación no puede prescindir de la persona, que en todo momento está sintiendo.
- Los valores son temas esenciales en la labor educativa y éstos sólo pueden ser captados de forma emotiva.

El docente es abordado por alumnos, con relativa frecuencia, al inicio o al final de su clase, para compartirle problemas personales que van desde excusas, enfermedades, maltrato, drogadicción, etc.; escenarios que proyectan a que el docente se convierta en consejero al utilizar la comprensión, tolerancia y escucha atenta, actividad propia del perfil de los psicólogos; a actuar con la rapidez y eficiencia de un enfermero ante las dolencias de sus alumnos, a tener una escucha indagatoria, propia de los trabajadores sociales; actividades a las que se tiene que enfrentar, sin tener la preparación especializada para hacerlo y con el desgaste inherente de estas acciones. Por otra parte, tiene que cargar con la tarea familiar que los padres han desatendido de sus hijos: la

formación en valores cívicos, sociales y culturales. Claude Merazzi (citado en Gavilán, 1999), en su trabajo “*Apprendre à vivre les conflits; une tâche de la formation des enseignants*”,⁷ sustenta que hay un cambio fundamental en los factores que generaban la socialización de los individuos, sobre todo la familia, que ha abandonado las responsabilidades que anteriormente tenía con niños y jóvenes; y ahora es la escuela quien lo hace, es decir, el docente. Un ejemplo de lo anterior está representado por un maestro del Instituto de Ciencias y Humanidades (ILA) de León, Guanajuato, quien comentó que había tenido una alumna retraída y atacante, la cual, en su opinión, presentaba baja autoestima. El docente se propuso su crecimiento y mejoría, situación que lo llevó a esmerarse por brindarle ayuda; esta acción no produjo un buen desenlace, al contrario, la joven terminó desertando; pero para su sorpresa, antes de retirarse, lo acusó con alumnos, compañeros y directivos de meterse en su vida. Como este caso es el de muchos más docentes que tienen que hacer labores que van más allá de la trasmisión de conocimientos y, según ocurre, estas acciones, en la mayoría de los casos, no son reconocidas ni retribuidas, pero si criticadas y mal interpretadas.

Cuarto mito

La actividad docente no demanda esfuerzo físico, sólo emocional

Realidad. La actividad docente es desgastante en ambos sentidos; para sostener este argumento, se puede retomar el

⁷ Aprender a vivir el conflicto; una tarea de la formación de los profesores. Traducción del Autor.

diálogo de una maestra que comentó en alguna ocasión: “No sé porqué siempre que llego a casa me siento tan cansada”, a lo que contestó otra: “Es porque tenemos que estar de pie la mayor parte del tiempo, pues si estuviéramos sentadas, el grupo ‘nos comería’, perderíamos el control de la clase y posteriormente el trabajo”. Se pudiera pensar que el diálogo anterior sólo es aplicable a la docencia en grupos numerosos, pero en los grupos pequeños, en compensación, se tiene que hacer un esfuerzo mayor de concentración para dirigir la atención hacia los múltiples estímulos que proceden de los alumnos. Como consecuencia, no es posible eludir la fatiga que se produce en los músculos del trapecio y deltoides en su parte más alta; por añadidura, algunas veces, los maestros tienen que exponer, desplazarse de un lado a otro dentro del salón de clases dando indicaciones, etc.

Quinto mito

El docente tiene mejores condiciones laborales que muchos trabajadores

Realidad. Un docente tiene condiciones más complicadas porque no puede separarse nunca de su grupo, no puede salir de esa relación, no puede esconderse detrás de un escritorio, no tiene oportunidad de descanso; pues la falta de cuidado de su grupo, lo llevaría a una catástrofe en poco tiempo. Un docente no puede ser ineficiente, ni esconder su ineficiencia; no puede ser un “niño perdido” en una empresa, porque el grupo son muchos ojos que de forma permanente están observando su conducta. Un maestro no puede ser

“presentista”⁸, tiene que dar constantemente una atención de alta calidad, pues si no gradúa adecuadamente su presión grupal, si no prepara su materia, si es impuntual; entonces el grupo comenzará a forzarlo hasta llegar inclusive al abandono de la clase. Al mismo tiempo, las condiciones físicas dentro del aula suelen ser inconstantes y su espacio compartido —porque se participa con otros maestros y el acondicionamiento depende de la administración escolar—. Un maestro comentaba que cada vez que llegaba a tal salón “desaparecía su silla” porque la usaban para eventos y no la regresaban. Además, en no pocas escuelas, el material de trabajo no está; si se pide un plumón, no hay y, si acaso hay, están secos; los aparatos no sirven cuando se ponen a funcionar; en los establecimientos educativos —con salones pequeños y bajo determinadas condiciones—, se está expuesto a olores desagradables por la alta concentración de alumnos; los baños presentan condiciones higiénicas que no son apropiadas como resultado de que atienden a poblaciones altas y se enfrentan a la falta de presupuesto. Conjuntamente, los cursos que se exigen para el trabajo son obligatorios y en la mayoría de las ocasiones recaen sobre el presupuesto del docente. Todo lo anterior representa condiciones estresoras que irremediamente tiene que enfrentar día con día el trabajo magisterial.

⁸ Término acuñado por Gary Cooper para designar a aquellos empleados que tienen un desempeño insuficiente, aunque cumplan o inclusive se excedan en su horario de trabajo. Nota del Autor.

Sexto mito

El docente tiene mejores ingresos que muchos trabajadores

Realidad. Para los docentes de instituciones privadas, resulta difícil que se les otorguen prestaciones, a diferencia de varios trabajadores de otras empresas, a quienes se les da estímulos, por ejemplo, en forma de vales de despensa, créditos hipotecarios, reparto de utilidades, aguinaldo, servicio de guardería, licencia por gravidez, pago de servicios de salud, pensión, jubilación, etc.; el sector educativo particular se justifica con el argumento principal de decir que: “No estamos en condiciones para otorgar beneficios económicos”. Otra merma en el bolsillo es la que implica que los docentes tengan que pagar el traslado a su lugar de trabajo, ya sea en transporte colectivo, donde pudieran existir contingencias que le impidan llegar con puntualidad a laborar —lo que en muchos casos amerita un descuento al recibir su pago—, o bien, cuando se utiliza un transporte particular, que implica el pago de gasolina periódicamente y, esporádicamente, pago de desgaste y riesgos vehiculares, para continuar con los honorarios médicos, por aquello de las enfermedades periódicas o permanentes; la cuenta no termina ahí, porque cuando son varios sus centros laborales, este gasto se multiplica, aunado a lo anterior, la compra de material didáctico, papelería, libros, discos compactos, software, uso de internet, copias, impresiones, plumones, etc., tiene que ser desembolsado por el docente. Finalmente, el hecho de que después de recibir su pago, tenga que dar parte de su respectivo impuesto para dar cumplimiento a sus obligaciones

fiscales. En otro orden de ideas, las exigencias con las que debe cumplir el maestro, en algunas instituciones, le obligan a mantener una presentación física impecable (como consecuencia debe pagar este uniforme entendido como no obligatorio, pero implícito en el rol docente) que hace que sus gastos crezcan. Asimismo, para mantenerse al día con las innovaciones educativas, debe estar comprometido a incursionar en un proceso de mejora continua y superación profesional, lo que afecta su presupuesto; ya que está obligado a pagar cursos de actualización que van desde lo accesible hasta lo muy costoso, dependiendo de la institución que oferte dicho curso. En el caso de la mujer docente, su actividad laboral la obliga a salir de su casa y permitir la entrada a quien se haga responsable de la misma; así, el pago de una o más empleadas domésticas o el desembolso en una guardería —en algunos lugares no existe un servicio público, sólo privado— es una situación forzosa. El análisis anterior, induce a concluir que este mito es totalmente falso, en función a que, si por un lado, los “altos sueldos docentes” son concentrados por una minoría privilegiada en el sector público, estos sueldos son inalcanzables en el sector privado; además los gastos que se tienen que cubrir hace que estos salarios se desvanezcan rápidamente.

Conclusión sobre los mitos. Tomando en consideración los argumentos anteriores, el trabajo docente es diferente a lo concebido en los mitos por el común denominador de la sociedad; por el contrario, la docencia es un trabajo complejo y variado, cargado de conflictos que pesan sobre la función del docente y que giran alrededor de los aspectos sociales de su trabajo, además el docente es receptáculo de la ansiedad y

presión no solamente de las demandas administrativas, sino también de la presión de los alumnos. Por algo menciona el eminente pedagogo leonés, Ramírez Beltrán (1998, pág. 49) que: "...el profesor es el último en la escala, después el estudiante, el padre de familia, la autoridad...".

LA COMPETENCIA DOCENTE

Una competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades para realizar acciones con un determinado nivel de eficiencia y eficacia, igualmente debe ser susceptible de medición y llevar al desempeño satisfactorio (Van-Der Hofstadt & Gómez Gras, 2006). La competencia implica saber hacer, saber ser y saber convivir; anteriormente, en la educación tradicionalista, los ejes en torno de los cuales se movían las principales competencias del docente estaban constituidos por la capacidad expositiva y la habilidad para controlar e imponer los conocimientos sobre el grupo, sin embargo, en la actualidad han cambiado. Estos ejes han implicado nuevos retos para el profesor en función de la motivación hacia los alumnos, más que la imposición; el entusiasmo que les despierte, más que la metodología rigurosa; el autocontrol emocional, más que los privilegios de "ser el maestro"; el manejo de grupo, más que el control basado en amenazas; la administración de grupos heterogéneos y centrados en el aprendizaje, más que la homogeneidad basada en la enseñanza.

Autonomía en el ejercicio docente

Según Young (citado en Martínez Bonafé, 1989), las características que distinguen a un profesional son:

- Una ocupación a la que se dedica mucho tiempo y de la que se obtiene todos o gran parte de los ingresos para subsistir.

- Esta ocupación es, más que un trabajo, una vocación.

- Se participa de un mundo cultural común, a través de organizaciones formales y colegios que los rigen con pautas o normas particulares.

- La práctica de un profesional depende de la habilidad o conocimiento especializado, que se ha obtenido a través de una amplia y rigurosa formación basada en la experiencia.

- Se espera un trato competente hacia sus clientes, así como estar dispuesto a actualizar sus capacidades profesionales de forma periódica y no dejar de crecer profesionalmente.

- Los profesionales son autónomos y solamente están restringidos por sus propios esquemas o normas, que los rigen y que contribuyen a dar un trato profesional.

Young considera que los docentes están carentes de autonomía y, por ende, esta área es la parte más vulnerable de su profesionalismo. Él reflexiona que cuando los maestros egresan de sus carreras y comienzan a impartir clases en el aula, gozan de una autonomía ficticia; el meollo del asunto es que, el docente no aplica los criterios profesionales que adquirió en su formación, sino que está sujeto a la administración escolar, a las modas sociales que imperan en el momento o a los aspectos que transitoriamente considera más importante la organización educativa. En consecuencia existen dos situaciones técnicas que se derivan del trabajo áulico: por

un lado existe un mayor aislamiento profesional y, por otro, una mayor competitividad y rivalidad con los compañeros; aquí reside uno de los principales motivos de la desilusión docente, pues este escenario no era lo que esperaba.

Aislamiento profesional, competición y rivalidad profesional

Muchos autores, como Sánchez de Gallardo et al. (2003), consideran que el docente se encuentra aislado de sus compañeros, lo cual le impide tener una conciencia colectiva práctica y enfrentarse a los problemas comunes a través de acciones directas hacia su entorno laboral, de tal suerte que solamente este enfrentamiento es realizado a través de charlas indirectas en el salón de maestros, pasillos, etc., como si se enfrentara a fantasmas y no a situaciones vivas o reales. Como resultado de lo anterior, el profesor se ve obligado a competir con sus compañeros, en donde, de alguna forma los percibe como apoyos para paliar sus problemas profesionales y le une a ellos la conciencia e identidad profesional; pero, por otro lado, sabe que son competidores potenciales que pudieran sustituirlo en sus grupos o materias. Tal vez éste sea el motivo por el cual el maestro es más vulnerable a los comentarios imprudentes de sus alumnos, quienes pudieran expresar juicios que vierten otros profesores respecto de su práctica, haciéndole caer fácilmente en situaciones de encono; de ahí que Martínez Bonafé (1989) haya comparado el aula con los “Reinos de Taifas”⁹ porque el “espacio profesional” es un lugar de

⁹ Cuando es abolido formalmente el califato en la España árabe en 1031, le sucedieron los “Reinos de Taifas”, los cuales estaban desunidos, aislados y competían haciéndose la guerra y luchando por tener más prestigio, esta situación

competición “a ciegas”, en donde solamente existen dos indicadores del éxito al final del periodo escolar: la evaluación de los alumnos y la reasignación del grupo; aunado a esto, el espacio que ocupa para ejercer su profesión es pasajero y la inestabilidad se patentiza en el hecho de que puede ser sustituido por otros docentes.

Retos de la competencia docente

Los retos de la competencia docente se centran en tres aspectos fundamentales: tener conocimientos prácticos y actualizados, poseer contenidos y tener capacidad para trabajar con el alumnado; el maestro debe renovar constantemente las capacidades creativas como sus conocimientos, para estar en concordancia con la vida actual que demanda nuevas destrezas, comprensiones, enfoques y teorías, de las cuales no se puede sustraer; otro reto implica que el docente se vuelva competente emocionalmente y perfeccione sus actitudes para trabajar con grupos cada vez más disímiles (Vaello Orts, 2009), reto tanto a nivel cognitivo como actitudinal.

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Características individuales

Para hacer un justo análisis de la actividad docente, es necesario conocer las características individuales que presenta cada educador; estas características son, entre otras: el

hizo que avanzara la España cristiana en la reconquista, pues no había un poder central que unificara a los árabes. Nota del Autor.

género, la edad, la tipología de la personalidad, los patrones de conducta, el “locus de control”¹⁰ y el grado de profesionalización; así como su calidad y estilo de vida.

Género. Desde hace varios años, ha cobrado importancia el concepto de género, pues a diferencia de la palabra sexo, que es puramente biológica, engloba también a su componente social; gracias a este término se puede apreciar el funcionamiento desigual de ambos actores sociales como resultado de la cultura, tanto a nivel familiar como laboral. El género enuncia el concepto de “rol social” atribuible a las ideas que se tienen sobre las discrepancias hombre-mujer, como por ejemplo: las áreas que son aceptadas de dominio, las tareas que se deben ejecutar y cómo deberá de funcionar cada uno.

En investigaciones realizadas entre las mujeres trabajadoras, sin actividad en el hogar, comparadas con mujeres con carga de trabajo en el hogar exclusivamente; se ha encontrado un mayor desgaste por el trabajo familiar. Por otra parte, derivado de su biología, la mujer, con respecto a los hombres, está más expuesta a factores de estrés interno que externo, consecuencia de la frecuencia de sus cambios hormonales relacionados con sus períodos menstruales, a los cuales se suele sumar el estrés familiar, provocado usualmente por el cuidado que le demandan los hijos; como es también sabido, muchas mujeres combinan ambos roles, lo cual genera una triple predisposición al estrés (estresores internos, estresores familiares y estresores laborales), esta situación

¹⁰ Es el nivel de influencia que guardan entre sí los acontecimientos internos o externos en la vida de un sujeto.

explica porqué se ha encontrado exclusivamente en las mujeres prevalencia de cefaleas, gastritis, úlcera y colitis (Ibarra García, 1996). Esta doble función, implicada en las actividades hogar-trabajo, hace sumamente complejo el estudio de las diferencias de género en la docencia; sin tomar en cuenta esta diferenciación y, bajo un mismo contexto laboral, la Unión General de Trabajadores, en Valencia, España, pudo constatar que el docente varón presenta menos estrés que la mujer, según puede apreciarse en la tabla adjunta (UGT, 2001).

Tabla 1 Relación estrés hombre-mujer.

| | | |
|----------------|--------|-----|
| Estrés laboral | Hombre | 34% |
| | Mujer | 45% |

Fuente: Unión General de Trabajadores (2001).

Aunque es mayor la presencia de estrés en la mujer, los efectos destructores que se acumulan en el tiempo la afectan menos; existen muchas pruebas que indican que posteriormente el maestro varón tendrá más propensión al desgaste profesional, pues el artículo antes citado considera que mientras el hombre tiende a anular la fase de la expresión del estrés, la mujer suele expresarlo, lo cual es un importante factor protector para éstas. Además, el enfrentamiento de la mujer a los estresores internos, la adecua a soportar mejor el estrés externo y tener umbrales de dolor con un espectro más amplio, debido también al involucramiento de la dopamina en sus períodos menstruales. En cuanto al desgaste profesional, la mujer que tiene esta doble función, tiende a agotarse más que el hombre (Greenglass & Burke, 1988); pero el hombre

tiene menos mecanismos protectores y está menos acostumbrado por su biología a tolerar el dolor, lo cual sitúa a ambos géneros en un punto similar.

Regresando al concepto de sexo —como diferencia biológica—, el hombre presenta mejor percepción espacial, habilidades motoras y razonamiento matemático que la mujer. Por eso, es común encontrarlo en actividades que implican la práctica de la docencia en el área de las matemáticas, o bien, desempeñando actividades propias de profesionales egresados de carreras de ingenierías. Por su parte, la mujer presenta más habilidades de comunicación, percepción afectiva y psicomotricidad fina¹¹ (García Girón, 2004), esto la convierte en la candidata ideal para la transmisión de conocimientos expositivos y la dota de más sensibilidad y receptividad en el manejo de grupos, lo que la torna mejor preparada para producir empatía y actuar con más tino en la generación de cambios, que pueden implicar un mejor control de su clase.

Entre más bajo es el nivel educativo del centro de trabajo, hay más mujeres docentes; en México, de cien mujeres que imparten clases, cerca de la mitad se encuentran en Primaria y Secundaria, mientras que solamente hay una cuarta parte de varones docentes; a partir de bachillerato se tiende a invertir este dato, siendo mayoritariamente los varones quienes dan clases en los niveles más avanzados; en el Nivel Medio Superior y Superior, los docentes varones duplican a las mujeres (INEGI, 2003). Estos datos son consistentes, en términos generales, con el mundo, lo que pudiera sugerir una

¹¹ Aunque puede llegar a ser relativo, pues existe controversia sobre las diferencias psicológicas de género (Vargas Téllez, 2010). Nota del Revisor.

discriminación; por ejemplo, en Italia existe la misma proporción de mujeres en la docencia universitaria que en México (Di Nicola, 1991); asimismo, aunque en la Primaria existen más mujeres que hombres, resulta haber más directivos varones. Un reto para la profesión docente es lograr la igualdad, tanto en la capacidad de ascenso como en el salario, ya que la percepción económica de la mujer es menor en México, con excepción de preprimaria, deportes y promoción bilingüe (INEGI, 2003).

Edad. Según las principales investigaciones longitudinales sobre el desarrollo de la personalidad, se considera que ésta es sumamente estable en el tiempo (Papalia, 1992); de la misma manera, el transcurrir de los años no genera por fuerza deterioro emocional en los docentes, al contrario, los años en muchos casos —y hasta determinada edad— ayudan al acopio de la experiencia e inciden en que las actitudes sean más sabias y las decisiones mejor sopesadas; la experiencia se transforma en sabiduría para la toma de decisiones. Son, por consiguiente, otras situaciones que acontecen al docente las que llegan a producir un efecto destructor, como pueden ser: las pérdidas, los temores, las condiciones económicas angustiantes o la pérdida gradual de la salud. Estos escenarios perniciosos se van acumulando en el docente de mediana edad y según Izaguirre (2009) son:

- La preocupación por el cuidado y atención de los padres.
- La sensación del incremento de la presión del trabajo, así como el fastidio, aburrimiento, incertidumbre laboral que pueden suscitar mayores errores.

- Cambios relacionados con la aptitud para el trabajo, lo cual está vinculado, por un lado, por la decreciente confianza en ciertas funciones físicas y, por otro, la disminución real de éstas.

- Cambios demandados por el entorno laboral fuerzan a transformar la metodología, las técnicas y la competencia que proviene de profesionistas más jóvenes, con manejos más calificados.

El común denominador de todos los fenómenos del envejecimiento docente, lo constituye la disminución del límite de tolerancia a las agresiones del trabajo, que puede traducirse en una disminución en la capacidad de resistencia, productividad, adaptación y flexibilidad.

En general, a partir de los cuarenta años, comienzan a sentirse los cambios que conlleva el envejecimiento; según las estadísticas presentadas hace seis años por el INEGI (2003) el promedio de edad de los docentes en México es de 37 años en la mujer y de 40 años en el hombre, lo cual indica que cerca de la mitad de los educadores están pasando por este proceso de envejecimiento. En el caso de la docencia, el envejecimiento no debería ser un factor de preocupación, respecto a la pérdida de habilidades que se tenían cuando se era más joven, pues la sabiduría y la experiencia, como se ha mencionado, compensarían con creces todo esto. Más bien, el problema presenta características de índole psicológica, que cobran relevancia con el paso del tiempo, como es la creencia de hasta qué edad se puede ser productivo. El orgullo que deben producir los años en el empleado, como mencionaba Frankl (1987) se encuentra en su memoria que está llena de valiosos recuerdos, que no los debería de cambiar por la juventud, pues

sabe que esas memorias constituyen lo más preciado que tiene.

Tipología de la personalidad docente. La tipología de la personalidad del docente se puede definir como la totalidad de los rasgos emocionales, cognitivos y conductuales que lo caracterizan y que pueden llegar a tener cierto grado de predictibilidad. Se habla de tipos de personalidad, cuando existe poca flexibilidad y capacidad adaptativa al entorno y, también, se presentan agrupadas ciertas particularidades que los definen; los tipos de personalidad se diferencian de los trastornos de la personalidad, por ser formas menos graves pero relacionadas con estos (Oldham, Skodol, & Bender, 2007). La intención al realizar esta tipología, es clasificar la personalidad del docente para poder ubicar las características que predominan en cada uno de ellos, no para estereotipar las acciones del educador, sino, precisamente, para tener un parámetro que permita entenderlo mejor.

Se han descrito cinco tipos de personalidad docente (Allidière, 2008), los cuales se presentan a continuación:

El docente esquizoide: suele ser poco participativo y muy observador de la conducta de los alumnos; necesita mantener a buen resguardo las emociones, por eso su nivel de involucramiento es bajo, se produce un aislamiento defensivo que hace que sus relaciones se encuentren con poco contacto social. Existe un predominio de los fenómenos mentales, lo cual compensa el bajo deseo de manifestar las emociones, tiene miedo a los engaños y por su alejamiento emocional, da una aparente imagen de suficiencia. El tipo esquizoide puede tratar temas de forma muy apasionada, pero no

manifestar esa pasión en la realidad, de ahí su disociación afectiva; el maestro que presenta este estilo de personalidad, suele hablar de temas técnicos y eludir el lenguaje afectivo, por ese motivo el docente esquizoide se encuentra más cómodo impartiendo clases en la Universidad, que en niveles educativos inferiores, donde puede hacerse evidente su falla vincular afectiva. Es un educador que presenta dificultad para el cambio, le es difícil comprender empáticamente a sus alumnos e iniciar un proceso de mejora; presenta incongruencias entre sus peticiones y acciones, pues es muy exigente con los trabajos y las tareas escolares, pero no suele autoexigirse en la misma medida.

El docente histeroide: se caracteriza por ser altamente seductor y expresivo con los alumnos; el cuerpo es uno de los principales vehículos de comunicación que utiliza dentro del grupo, por lo tanto, recurrirá al lenguaje corporal para tratar de motivar a los estudiantes, atraerlos y seducirlos, como si se tratara de un actor cautivando a su público. Este maestro tiende a desenvolverse adecuadamente en materias donde el uso de la imaginación y la fantasía son importantes, ya que matizará con su dramatismo historias, anécdotas, juego de roles, etc.; consecuentemente, destacará por la comunicación y sociabilidad, aunque su expresividad ilimitada pueda llegar a provocar coqueteo y atracción con sus alumnos, lo cual generará que se altere la relación de enseñanza aprendizaje y que los alumnos, probablemente, tengan una idea falsa sobre la docencia. Este tipo de educador se ve envuelto en celos y rivalidades; se engancha con algunos alumnos reprimiéndolos y privilegiando a otros; asimismo, siente celos cuando otros maestros expresan vinculación afectiva con sus alumnos

predilectos. Este tipo de docente es el que típicamente trata de rivalizar con el propio sexo, pero idealizando al sexo contrario; ante la queja de los alumnos sobre los privilegios que tiene hacia algunos miembros de la clase, tiene una actitud poco empática.

El docente obsesivo: es meticuloso y ordenado; se caracteriza por ser estricto y rígido en las ideas; en su vida privada es ahorrativo, tiende a acumular libros, artículos, etc. Es dubitativo, es decir, tiene muchas dudas al momento de resolver un problema; la toma de decisiones le cuesta mucho trabajo (Fenichel, 1964) y además considera los cambios como situaciones negativas; casi nunca falta a clase y siempre pasa lista; suele ser estereotipado y repetir sus esquemas con todos los grupos; le disgustan las preguntas o la participación de los alumnos pues considera que eso desvía los objetivos escolares; piensa que es favorable que sus educandos memoricen; también juzga los defectos al hablar o los errores de ortografía de sus discípulos, es exigente en la forma más que en el fondo, pues presiente que el fondo puede tener aspectos más subjetivos que la forma. El docente obsesivo es sumamente lógico, tiende a ser muy aburrido y a no tolerar ninguna distracción de sus estudiantes.

El docente fóbico: teme el compromiso afectivo profundo, por lo que necesita tener varias vinculaciones afectivas para amortiguar la profundización sobre una de ellas; es una persona que no quiere involucrarse afectivamente, pero al mismo tiempo suele ser imprudente al opinar sobre situaciones comprometedoras; esta circunstancia le garantiza no tener que supeditarse intensamente a nivel afectivo, por lo que establece vínculos pedagógicos superficiales. En este tipo de maestro

está mucho más marcado el miedo a los alumnos, o el miedo a no saber explicar un concepto o no conocerlo, suele abusar de los equipos y materiales didácticos para protegerse de la expresión afectiva, como si estos medios sirvieran de barrera ante los demás.

El docente psicopático: tiende a caracterizarse por una queja constante hacia las reglas de la escuela donde se desempeña; suele no presentar programas claros a sus alumnos y, así como atenta contra las reglas de la institución, no las practica en el aula, o son ambiguas; justamente, no le queda clara la forma de evaluar a sus alumnos y, cuando estos piden una explicación, tiende a improvisar si se siente en aprietos. Otra característica que presentan, es una capacidad manipulativa muy elevada; así como una tendencia a ponerse en contra de la administración escolar, utilizando a los alumnos; o bien, se pone en contra de éstos, utilizando a la administración; igualmente presenta una forma moralmente inadecuada para lograr el crecimiento, pues está constantemente en “guerra” con sus compañeros laborales, a quienes considera rivales que hay que echar abajo para lograr crecer en la institución educativa, utilizando medios éticamente incorrectos como la mentira, la difamación, la intriga, etc. Este tipo de profesor suele ser cautivador como el histeroide, pero su acción manipuladora obedece a que quiere tener el control sobre los grupos, más que por la necesidad de sentirse admirado. Actúa impulsivamente sin medir las consecuencias que pueden acarrear sus actos, con dificultad acepta las reglas y percibe los límites de la institución como genuinas agresiones hacia él; tiende a utilizar a los demás y a tratarlos como partes

de él mismo, sin considerar verdaderamente sus sentimientos o necesidades.

El docente combinado: es el que presenta mezclas en mayor o menor medida de cada uno de los tipos ya descritos. Es importante mencionar que las tipologías de la personalidad no son clichés con existencia pura en el mundo real, sino que son ideas abstractas construidas por los psicólogos, que permiten identificar el funcionamiento práctico de algunos maestros. La teoría de la personalidad considera que en el funcionamiento de las tipologías, existe congruencia interna dentro de cada una de ellas y son modelos armónicos. Por ejemplo, el docente obsesivo, tiende a ser puntual porque trata de anclarse a la forma, pretende negar sus emociones, tiende a ser muy lógico y se manifiesta tanto exigente como autoexigente, lo que no significa que deje de presentar otros rasgos —aunque en menor medida—. Cabe destacar que estos patrones de personalidad, también son flexibles en relación con las características de cada alumno y grupo. Así, cada tipología de personalidad, al interactuar con el entorno, generará una combinación propia.

Tabla 2 Tipo de personalidad docente.

| Perfil psicológico | Características pedagógicas |
|---------------------|--|
| Esquizoide | Observadora y poco participante |
| Histeroide | Demostrativa y llamativa |
| Obsesivo compulsivo | Lógica, metódica y repetitiva |
| Fóbico | Huidiza y poco comprometida |
| Psicopático | Impulsiva, destructiva y actuadora |
| Combinado | Combinación de varios estilos didácticos |

Fuente: adaptación de Allidière (2008).

Patrones de conducta docente. Friedman y Rossenman (1974), dos especialistas cardiólogos, observaron cómo en la sala de espera de cardiología, se tenían que renovar con más frecuencia los muebles que en las salas contiguas del hospital, lo que los llevó a las siguientes preguntas: ¿qué relación tenía el desgaste de los muebles con las cardiopatías?, ¿qué tipo de características de personalidad y riesgos en la salud presentaban los pacientes que destruían tan rápidamente los muebles? Eso los hizo descubrir una relación entre los padecimientos cardíacos y el movimiento perturbado (las personas nerviosas tratan de disminuir su aprensión al moverse). Consecuentemente describieron dos tipos de personalidad, los que presentan un predominio de lucha ante la vida, llamados personalidades tipo “A” (los que dañaban los muebles al pararse y sentarse constantemente, mover los segmentos del cuerpo, jugar con la mano, etc.); o de ajuste tipo “B” (los que permanecían sentados tranquilamente). Posteriormente otros dos investigadores, Morris y Greer (1981), postularían el patrón inhibido ante la vida, llamado tipo “C” (los que contienen y aguantan la agresión ante las injusticias) que presentan una cierta propensión al cáncer.

Los docentes con patrón de conducta tipo “A”, suelen funcionar bajo mucha presión, tienen gran empuje y son muy exigentes consigo mismos y con los demás, hablan rápidamente, se irritan por retrasos, tratan de programar más actividades en menos tiempo, se sienten culpables mientras descansan y tratan de hacer dos cosas a la vez (Sarason & Sarason, 1975). En cambio los docentes con patrón de conducta tipo “B”, presentan características de tranquilidad y

adaptación; mientras que los tipos “C”, tienden a ser sumamente sumisos y controlados en sus relaciones.

Tabla 3 Patrones de conducta de la personalidad docente y su relación con la organización y la salud.

| CARACTERÍSTICAS | TIPO “A” | TIPO “B” | TIPO “C” |
|------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Psicológicas | Impaciencia | Tranquilidad | Pasividad |
| Organizacionales | Conflictividad y dominio | Expresión de las emociones | Inhibición de la defensa |
| Físicas | Cardiopatías | Sin daño aparente | Propensión al cáncer |

Fuente: adaptación de Friedman y Rossenman (1974); así como de Morris y Greer (1981).

Estos grupos de personalidad, conllevan riesgos para la salud y cierto grado de ventajas organizacionales. Por ejemplo, el tipo “A”, es responsable, puntual, está al pendiente de revisar, de vigilar y prepararse académicamente; pero le ataca el estrés, lo que lo vuelve propenso al consumo de alcohol, tabaco y comidas ricas en almidones y grasas. El tipo “B”, suele ser menos cuidadoso, menos obsesivo, entrega a destiempo los programas; goza de más simpatía por parte de sus grupos; posee más salud y no tiene problemas para relajarse y controlar el estrés. El tipo “C”, suele servir de apoyo a la organización al contener la agresividad de los alumnos y grupos, pero lo lleva a ser blanco de presiones e indisciplina al no usar de forma efectiva la defensa, por lo que tiene el riesgo de sufrir cáncer.

Tabla 4 Patrones de conducta, según personalidad.

| CARACTERÍSTICAS | Tipo "A" | Tipo "B" | Tipo "C" |
|-----------------|---|------------------------------------|--|
| Ventajas | Es preciso en la puntualidad y entregas de reportes | Es mejor percibido por sus alumnos | Contiene la agresividad de los alumnos |
| Desventajas | Más dominio y agresividad | Puede ser negligente | Puede perder el control del grupo |

Fuente: adaptación de Friedman y Rossenman (1974); así como de Morris y Greer (1981).

Personalidad tolerante a la frustración. Otra característica de personalidad que puede presentar el docente es la alta o baja capacidad para tolerar la frustración; de hecho, la baja tolerancia a la frustración, encaja bien en las personalidades tipo "A" y en las obsesivas, las cuales son percibidas a veces como agresivas y hostiles por los alumnos. Precisamente uno de los retos del docente es mantener la calma ante los múltiples obstáculos que tiene en el día y no dejar que los imprevistos, a los cuales está expuesto, influyan en sus relaciones grupales; por ejemplo, cuando recién llega a la escuela y espera estacionarse y, por algún motivo, no hay aparcamiento, o cuando se retira hacia otra escuela y un coche estorba en el estacionamiento; también cuando lleva preparada la clase para una hora y la termina antes o no logra concluirla; asimismo, cuando tiene que esperar copias de sus libros, lo que lo hace llegar tarde a otra escuela, o resignarse a dejar su libro en manos de un alumno, para llegar temprano a su otro trabajo. Cuando un docente manifiesta en el aula una respuesta extrema ante la frustración que lleva acumulada en el día, desafortunadamente, se encuentra rodeado de "mil ojos" que juzgan su conducta sin saber qué es lo que en realidad la origina.

Locus de control. Para Rotter (1966) la personalidad es aprendida y está motivada hacia metas específicas. Las conductas que acercan a las metas que se anticipan, obtienen mayor refuerzo que otras conductas. Por consiguiente, son las expectativas, respecto a las consecuencias del comportamiento, las que hacen actuar de una manera u otra. El lugar de control, o “locus de control”, se define como la creencia de que los eventos y conductas dependen de factores internos o externos (Schultz, 2002). Se ha encontrado que las personas con lugar de control interno, presentan menor ansiedad, más resistencia al estrés, salud física, confianza interpersonal y alta autoestima.

Autoeficacia. Para Bandura (1997), la autoeficacia es la creencia personal de que somos capaces de realizar de manera apropiada una conducta referida a una situación particular. Si el docente percibe que no tiene la suficiente eficacia para realizar algo, seguramente esto incidirá en su desempeño. La autoeficacia funciona como un incentivo que empuja la conducta motivada, también aminora la percepción de fracaso y coadyuva a que el docente persevere en aquellas actividades en donde es difícil percibir un resultado inmediato.

Los docentes que han practicado sus habilidades en el aula, presentarán un mayor deseo de realizarlas, si consideran importante sus logros; asimismo los dotará de una seguridad interna, que los capacitará para tolerar las frustraciones cotidianas, enfocándose en los resultados positivos finales.

Autoestima. El comportamiento de los seres humanos, como nos demuestran los estudios sobre motivación a partir de 1950, tiene una base más psicológica que biológica (Cofer,

2007); esto también afectó al concepto que se tenía originalmente sobre la autoestima, descubriendo que se forma a partir de las interacciones cotidianas y no es heredada.

La autoestima se puede definir como un profundo sentimiento emocional sobre uno mismo, que va más allá del raciocinio; principalmente procede del amor que depositaron los padres al emitir mensajes de aprecio y se refleja al percibir la valía personal, la defensa de la dignidad y el respeto a los otros. Así, como es posible pensar de manera positiva o negativa sobre los demás, también se puede atribuir esto a uno mismo y en la medida en que se repitan los pensamientos positivos o negativos, se determinará el grado de autoestima.

Es importante la autoestima en el docente porque gracias a ella tendrá actitudes productivas con sus estudiantes. Desde la época en que fue postulada por primera vez esta noción, hasta la década de 1980, era considerada como un efecto de los acontecimientos que deparaba el entorno y no era vista como una causa, hasta que a partir de 1980 se exploró la inteligencia emocional y se comenzó a considerar también como un origen de las actitudes productivas. La ausencia de sentimientos negativos sobre la capacidad personal, es de suma importancia para la comunicación, la seguridad, la tolerancia a la frustración y la autoeficacia que experimentan los docentes.

La baja autoestima promueve la utilización de máscaras y esto a su vez daña a la autenticidad, que de acuerdo con Rogers (1961) es una condición para el éxito en las relaciones humanas. Cuando una persona no logra ser auténtica, comienza a generar problemas con su entorno y a vivir

diversos trastornos. En una investigación nacional realizada por el Ministerio de Educación en Chile, se descubrió que aproximadamente un 20% de los docentes presentaban baja autoestima, esto significa que uno de cada cinco maestros educa y trasmite conceptos con valores de baja autoestima (Fredes Ulloa, 1998). Aunque no ha habido investigaciones al respecto en otros países, todo parece indicar que las cifras en México son más altas, precisamente porque como mencionan numerosos autores, como Samuel Ramos (1934), Octavio Paz (1950) y Santiago Ramírez (1977), un problema fundamental del mexicano es su complejo de inferioridad, relacionado con la autoestima. Existen bases para afirmar que la autoestima es un efecto de la relación con los padres, por un lado y, por el otro, de la cultura que obliga de forma sutil a que sus miembros establezcan interacciones entre sí. Catalán Ahumada (1990), clarifica el anterior concepto de forma impecable en la siguiente cita (pág. 15):

[...] se considera que la Autoestima está determinada por el ambiente, especialmente por las personas significativas para cada uno. En una primera etapa la base de la autoimagen es la familia. Luego en una segunda etapa los principales agentes socializadores son la familia, la escuela y los amigos [...]

Por lo tanto, la autoestima está relacionada no solamente con la infancia, sino con la cultura y los factores de socialización. De ahí que unos componentes de la autoestima son relativamente estáticos, como las formas internalizadas de trato de los padres, mientras que otros componentes son dinámicos, como las interacciones con los amigos, la escuela, la sociedad y la cultura. Consecuentemente, la forma como se relaciona diariamente el entorno con el individuo será un factor

que eleve o disminuya la autoestima e influirá también en esa interacción la cultura.

Preparación profesional docente. La preparación profesional docente se puede abordar desde dos ángulos:

- La preparación profesional que patentiza el nivel educativo del docente.
- La preparación profesional como docente.

Es lógico suponer que los maestros que tienen un nivel escolar mayor, deberían desarrollar mejor las habilidades docentes, pues han estado muchos años dentro del fenómeno escolar; sin embargo, el docente con alto nivel educativo debe cuidar su léxico, sus actitudes y sus áreas de interés, pues podría volverse incomprensible ante sus alumnos y producir un efecto *búmeran* hacia él. Las estadísticas indican que en México, la percepción económica de los maestros es mayor entre más alto se suba en el nivel escolar donde se desempeñe, con excepción de la preparatoria, ya que en muchas escuelas los docentes de secundaria tienen ingresos superiores a sus homólogos de bachillerato, aunque es debido a la complejidad hormonal por la que está pasando el adolescente y no al nivel de capacitación del docente, lo cual se abordará más a fondo en otro apartado.

La preparación profesional como docente, se refiere a la capacitación que recibió el maestro, como resultado de sus estudios especializados, que lo dispone para atender a la problemática que se presenta en el aula. Se puede postular el siguiente axioma: "A mayor preparación profesional docente, menor será la presión que experimente el maestro al impartir

su clase”. Asimismo, se puede derivar de lo anterior, que un maestro que no domina los conceptos como gestión de procesos, que no tiene un conjunto de técnicas metodológicas, comunicativas, didácticas y emocionales; que no tiene conciencia sobre el desarrollo cronológico por el que pasa cada individuo, en conclusión, va a tener menos elementos para resolver la problemática que se le presente, o la resolverá con más dificultad y aflicción.

Por otro lado, como derivado de la falta de profesionalización, puede existir un choque más fuerte con la realidad áulica, en donde la imposibilidad de comprenderla sea un factor que colabore a una más rápida desilusión. Asimismo, como se verá en el modelo demografía-personalidad-desilusión —propuesto por mí—, un antecedente que puede predecir el *burnout*, es tener ideas distorsionadas al inicio de la práctica docente, así como acciones desgastantes, precisamente por una falta de formación profesional o por la inadecuación de la misma a la docencia de “carne y hueso”.

Condiciones del medio ambiente laboral

Nivel escolar de la institución. En cuanto al nivel escolar, los docentes tienen que atender a diferentes tipos de complejidad. En términos generales, en cuanto a la impartición de clases, a mayor grado escolar en que se desempeñe la función, deberá exigir mayores y más especializados conocimientos al docente, además de contar con un mayor nivel escolar comprobable para que los alumnos perciban que el maestro es autoridad en conocimientos. Aunque esta es una variable sumamente importante, la otra la constituyen los retos propios de cada uno de estos niveles educativos, que tienen

que ver con las condiciones propias del desarrollo del alumno; por ejemplo, en Secundaria, en donde no se requiere un nivel escolar muy elevado para dar clases, debido a que los temas son menos complejos que los de la Preparatoria y Profesional. Sin embargo, la complejidad disciplinar es más alta, pues los alumnos presentan cambios con respecto a la Primaria, que propician la entrada a una etapa difícil, que van desde cambios físicos, tales como la presencia de factores hormonales y de desarrollo corporal, hasta cambios psicológicos, como suelen ser las primeras relaciones sexuales, crisis de identidad o existenciales, la lucha por la autonomía; o crisis en su entorno familiar, tales como el divorcio, enfermedad, muerte de un ser querido, pérdida del empleo del padre o madre, etc. Precisamente, en esta etapa, el alumno de secundaria comienza un descenso gradual en sus calificaciones, no obstante, haber sido aceptables en Primaria o en el primer año de Secundaria, y se caracteriza por el descuido de una materia, que puede ser seguida de varias más e inclusive puede llegar a tener un descenso extremo en todas ellas, a la par de su participación y disciplina escolar (Marcelli & Braconnier, 2005). Este descenso se caracteriza por una apatía escolar, contrastante con un posible exceso de energías invertidas sin resultados exitosos. Todo esto afectará inequívocamente a la función docente, que valorará como extremadamente complicada la enseñanza, la retentiva y la disciplina del adolescente de secundaria.

Con excepción de este nivel educativo, las particularidades propias de los otros niveles, harán que el docente se enfrente a situaciones más apropiadas para que se dé el aprendizaje, en donde los factores y procesos cognitivos,

como las etapas de las operaciones concretas y formales (Piaget, 1985), serán los principales factores para tomarse en cuenta, más que los afectivos o volitivos.

Sector público o privado

La docencia referida al sector público o privado es susceptible de análisis desde varios ángulos, por ejemplo, desde el punto de vista del prestigio profesional, es ligeramente mejor percibido el docente de escuelas privadas, porque la sociedad, sobre todo de las clases media y alta, perciben el trabajo privado como más dignificante que el público. En una investigación realizada en España, aunque con condiciones diferentes a las de México, se constató que el 47% de los entrevistados afirmó que los centros educativos privados son mejores que los públicos, mientras que sólo el 36% opinó precisamente lo contrario (Feito Alonso, 2002). Por otro lado, una investigación realizada en Estados Unidos, en 1986, pudo constatar que cerca de la mitad de los padres que tenían hijos en una escuela pública, deseaban que estuvieran en una escuela privada (Glenn, 2006). De cualquier forma es más probable que esta percepción se endurezca cuando alguien egresa de una o de otra escuela, por la resolución de la disonancia cognoscitiva¹² a favor del esfuerzo invertido (Reeve, 1999).

La seguridad laboral. La seguridad laboral en el sector público suele ser mayor que en el privado, pues después de determinado tiempo de trabajo, el docente se hace acreedor a

¹² La disonancia cognoscitiva hace referencia al conflicto interno de las creencias que tiene una persona, como resultado de dos pensamientos diferentes entre sí, que tienden a anularse mutuamente. Nota del Autor.

tener una plaza o una base, que garantiza la continuidad laboral y, en determinados casos, la confianza en sus horarios y sus materias. En cambio, en el sector privado no existe esa condición de seguridad, pues si falla, probablemente será removido de su labor, además, a esto coadyuva que en este sector se necesiten renovar constantemente los cuadros docentes; por ende, si el educador disminuye su capacidad de trabajo o es mal evaluado por los alumnos, el compromiso que la institución tiene con ellos, no le deja otra alternativa que transferirlo o despedirlo. También es cierto que en el sector público se ha emulado, en las últimas décadas, al sector privado; así, se han creado contratos semestrales con los cuales el maestro funciona con prestaciones mínimas y la incertidumbre de ser recontratado, de tal suerte que en este sector hay tres tipos de docentes: los que tienen plaza y condiciones laborales seguras, los que tienen plaza y pocas horas y los que trabajan bajo contrato por ocupación y tiempo predeterminado. Por otro lado, los docentes en el sector privado y católico están presionados para contener su ideología: si la escuela dice llamarse católica, tiene que “vender” catolicismo, un profesor que tenga una ideología diferente no será fácilmente integrado en ella. Por el contrario, la escuela pública se percibe como un lugar donde coexisten todas las ideologías, donde los valores y opiniones de todos los docentes tienen su espacio. La escuela pública se ha concebido desde siempre como un proyecto donde todos caben (Feito Alonso, 2002), donde se incluye a todos los sectores sociales, ideología, etc.; mientras tanto, la escuela privada suele tener sus limitantes en este sentido y puede llegar a ser excluyente bajo algunas circunstancias. Un docente comentó en alguna ocasión su arrepentimiento de haber

expresado un comentario marxista en determinada escuela privada, lo cual hizo que perdiera su empleo; por lo tanto, la lucha por el respeto ideológico será un reto mayor para los docentes de escuelas privadas.

Los ingresos económicos. Una queja común de todos los docentes se refiere a su baja percepción económica, lo cual ha llevado a que en algunos casos se excedan en actividades laborales y busquen constantemente más empleos. La multiplicidad de ocupaciones, se traduce en una falla laboral que se diversifica en varios ejes para el maestro, uno de ellos es tener menor tranquilidad para preparar sus materias, lo cual puede afectar la calidad de su desempeño; por otro lado, su tiempo libre lo prioriza hacia el trabajo y no hacia la capacitación, lo que le representa una amplia dificultad para asistir a cursos o diplomados de actualización. A la par, el docente no mejora su calidad y estilo de vida, lo cual puede ser un antecedente de una de las dimensiones del *burnout*: la falta de realización personal. Luego, diversas capacidades docentes se ven afectadas por el exceso de trabajo; en el sector público por las jornadas dobles; y en el privado, por la alternancia en varios centros educativos, que pueden llegar a ser hasta tres o cuatro.

Son sumamente variables los sueldos de una escuela a otra, pero en general, los salarios en el sector público son menores y las prestaciones mayores que en el privado; aunque existen algunas excepciones, pues algunas organizaciones privadas pagan sumamente poco al docente.

Mientras es normal la existencia de sindicatos en el sector público, es raro verlos en el sector privado; esto da por

consecuencia que en tal sector no exista una entidad que proteja los intereses magisteriales. Aparte de las percepciones económicas, existen disparidades en el sector público que tienen que ver con dos factores: las categorías y el desempeño de tiempo completo, que implica una percepción económica suficiente, comparada con quienes perciben una baja remuneración por laborar sólo tiempo parcial; en el sector oficial, los maestros pueden tener varias categorías, lo cual hace que perciban sueldos mucho más altos unos respecto a otros; en el caso de los maestros de tiempo parcial, tienen que trabajar más, no exclusivamente porque no tienen horas de descarga académica, como los docentes de tiempo completo, sino porque tienen que trasladarse a otros lugares de trabajo, para complementar sus ingresos, situación que contribuye al estrés laboral; aunado a lo anterior, el maestro de tiempo parcial, debe trabajar con más carga de incertidumbre laboral, pues por lo general se encuentran por contrato de ocupación y tiempo determinado. Por todo lo anteriormente expuesto, el docente siente una falta de reconocimiento que se traduce en una menor motivación y satisfacción laboral; paralelamente es proyectado hacia el conformismo y la baja calidad laboral.

El tipo de alumno. El docente de escuelas públicas tiene un alumno más plural, con condiciones socioeconómicas más variadas, estos estudiantes saben que encontrarse inscritos en ese lugar, es a veces casi un privilegio, perciben que el mérito de haber pasado trabas administrativas o académicas fue un filtro para que llegaran; por su parte, el docente es consciente de esta situación y considera que los discípulos desean conservar su estancia en la escuela, lo cual le permite gozar de mayor influencia, control y respeto por parte de sus alumnos.

Por otro lado, los docentes del sector público experimentan más problemas derivados del estatus de las clases socioeconómicamente bajas; luego entonces, el hacinamiento, la promiscuidad, el abandono, la pobreza, la marginación, son situaciones sociales que se pueden presentar con más frecuencia en este sector, por lo que es más común que el profesor se enfrente con alumnos cuyas vivencias estén representadas por historias verdaderamente desgarradoras sobre violencia intrafamiliar, negligencia paterna y pobreza; este es de hecho un motivo por el que los padres de clase media perciben como mejor la escuela privada, pues consideran a la pública como una “escuela cuartel” y a la privada como una “escuela progresista” (Feito Alonso, 2002).

La exigencia profesional. El docente de escuela pública presenta una actitud más relajada hacia la enseñanza, esto genera que las materias sean más lineales, menos creativas y poco personalizadas; en el sector privado, la conciencia que tiene el profesor respecto de que el alumno paga su colegiatura, lo lleva a una búsqueda mayor de la calidad, a través de su propia exigencia profesional. En este tenor de ideas, Medina Cuevas (1999, pág. 130) en las conclusiones finales de su investigación sobre las Universidades Públicas expresa en cuanto a la innovación:

[...] se han planteado cambios [...] [...] pero sigue quedando una duda si ello ha significado una innovación; si los pusiéramos a prueba a través del proceso de evaluación, tal vez los parámetros utilizados nos llevarían a comprender que ha habido una gran improvisación, ¿ello es pertinente? Puede ser un camino importante para iniciar, pero no para continuar, mantenerse y cambiar para transformar.

Ello implica que aunque ha habido esfuerzo desde la cúpula para innovar a las Universidades Públicas, cuando este esfuerzo fluye hacia el docente se detiene en él, pues existe menor compromiso, ya que no existe el temor a la pérdida del empleo, ni el deseo de impactar favorablemente al alumno para complacer a la administración escolar. Con lo anterior, no se pretende expresar que la labor pública no se realice con compromiso, pero, como es sabido, la zona de confort está mejor establecida en ella que en la privada.

El crecimiento profesional. Según Maslow (1954), para lograr la autorrealización es necesario tener garantizadas las necesidades deficitarias, de supervivencia, seguridad, relaciones sociales y afecto; por consiguiente, el docente del sector público, con base en esta teoría, debería encontrarse más cerca de lograr ese crecimiento; pero en la práctica parece que ocurre precisamente a la inversa. El docente que cuenta con seguridad laboral no siempre se supera y persigue su autorrealización, sino lo que busca, paradójicamente, es el mejoramiento de sus ingresos económicos. Por otro lado, en la escuela privada puede haber mayor interés por hacer bien las cosas y estar en un proceso de mejora continua, porque el docente tiene que cuidar su empleo; esto no significa que no ocurra el mejoramiento en el sector público, pero el hecho de que alguien se sienta seguro sobre su fuente de subsistencia, lo puede llevar a poner menos empeño, de tal suerte, que tanto la seguridad como la inseguridad, pueden ser factores que lo impulsen hacia su superación; lo primero, por tener las condiciones estables y, lo segundo, por la necesidad de asegurar el trabajo.

En las escuelas públicas es una situación azarosa para los estudiantes el contar con un profesor de un tipo u otro, por ejemplo, puede ser que la administración escolar le asigne un maestro autoritario a un grupo y uno democrático a otro; el grupo no tiene mucha injerencia sobre esto. En cambio, en la institución privada, este fenómeno tiende a ser inverso, lo cual lleva a pensar que el docente que permanece en estas escuelas, tiene niveles de satisfacción más altos con los alumnos; y se siente más realizado al saberse aceptado, pues el seguir impartiendo clases, es una prueba de ello.

En el caso del sector público no existe tanto el aliciente de la aceptación comunitaria, por lo que la motivación apunta más hacia el futuro y menos al presente, las ideas que prevalecen son seguir acumulando años laborales, en espera de la jubilación y lograr que cuando ésta llegue se cuente con una categoría más elevada.

Con respecto a lo anterior, Víctor Manuel Ramírez Beltrán¹³, en una de sus clases de maestría en Investigación Educativa, narró un diálogo en una escuela pública en donde un docente le preguntaba a otro que se encontraba en un salón de clases vacío:

— ¿Qué estás haciendo? —A lo que el docente respondió en tono de broma—.

— Aquí, haciendo antigüedad.

Recursos didácticos. En algunos institutos públicos, los recursos didácticos suelen ser más escasos que en las

¹³ Destacado filósofo y pedagogo leonés, también maestro y escritor de varias Universidades e Institutos.

grandes escuelas privadas, por ejemplo, en el Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM) o en la Universidad Iberoamericana (UIA), que cuentan con mucha solvencia económica, pero en otras escuelas pequeñas, pudiera ser a la inversa. Sin embargo, el sector público, aunque presenta desventajas en algunos niveles, tiene mayores ventajas en cuanto a material costoso, sobre todo en los niveles superiores, como laboratorios complejos o máquinas onerosas, que el sector privado difícilmente puede adquirir; esta es una variable importante en la ocupación docente, pues funciona con más efectividad si cuenta con mejores apoyos didácticos.

Tabla 5 Diferencias en cuanto al sector público y privado docente.

| ASPECTOS | ESCUELA PÚBLICA | ESCUELA PRIVADA |
|----------------------------|--|--|
| La seguridad laboral | Mayor estabilidad en cuanto a materias y cualificación. La jubilación está asegurada, igual que los sistemas de salud del aparato estatal. Es un proyecto donde se percibe que todos los sectores caben, en general es incluyente. | Posible cambio de su cualificación. Se firma renuncia cada recontractación. A veces se da cierta seguridad social con alguna aseguradora o sistema de salud, pero por lo general no. Puede haber influencias ideológicas y llegar a ser excluyente. |
| Los ingresos económicos | Más bajos pero más constantes. | Más altos pero menos seguros. |
| Tipo de alumnos | Más respetuosos y dependientes del docente. Es más probable ver alumnos afuera del salón de clase, aunque es relativo. | El alumno puede exigir más al docente y sentir que tiene más derechos. Es más probable que exista una entrada ajustada al horario. |
| La exigencia profesional | Es menor y más relacionada con documentos. | Es mayor y más relacionada con actitudes. |
| El crecimiento profesional | Se puede dar en ambos sectores aunque pueden diferir los motivos. | Se puede dar en ambos sectores aunque pueden diferir los motivos. |
| Recursos didácticos | Pueden ser superiores en general en el sector privado, aunque con excepciones. | Pueden ser inferiores en general en el sector público, aunque con excepciones. |

Fuente: adaptación personal de diversos autores.

Consideraciones sociales: prestigio–desprestigio de la docencia. La consideración social hacia la profesión docente, ha cambiado significativamente desde mediados del Siglo XX hasta la fecha; para Gómez (2007), la docencia se transformó, en tan sólo unas décadas, de la aclamación social a los reproches cotidianos¹⁴. Aunque para muchos maestros

¹⁴ Literalmente dice: “Del aclamo al reclamo”. Nota del Autor.

mexicanos ha pasado desapercibido, pues ha sido gradual, este hecho aparece en numerosas situaciones; en el contexto actual existe un contraste muy alto, respecto de la percepción social hacia el magisterio, en comparación con los tiempos pasados. Para muchos escritores europeos y americanos, la degradación de esta noble profesión se viene gestando desde hace más de cincuenta años. Los factores que han contribuido a este estado de cosas son, entre otros: la masificación de la profesión docente, los escándalos que los medios de comunicación han hecho al difundir situaciones de excepción en las aulas, —como son las suspensiones de clases, excesivos asuetos y hasta varios abusos por parte de los docentes—. Por otro lado, la ambigüedad social ante la docencia tradicionalista, al mismo tiempo que el docente haya dejado de realizar su actividad de forma privada para convertirse en casi pública¹⁵; otro factor fue la difusión de los derechos humanos y toda la maquinaria social, encaminada a denunciar los abusos contra los estudiantes, situación que permitió que la palabra “abuso” adquiriera una connotación elástica y acomodaticia; un factor más fue el descenso notorio en los sistemas de trabajo, situación que generó que los alumnos disminuyeran la cantidad y calidad de estudio, aunque la queja del profesor apunte a que los alumnos vienen mal preparados, la sociedad ha juzgado y es el docente el principal causante de este rezago educativo. Finalmente, como consecuencia de esto, el docente dejó su papel social heroico y comenzó a percibirse a través de los mitos que ahora conocemos; además, la defensa de los derechos de los

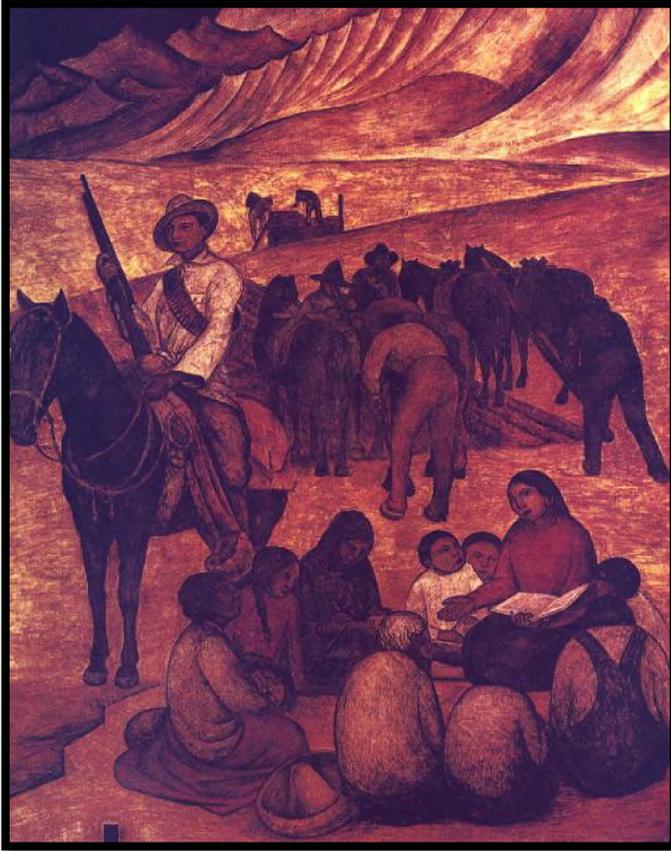
¹⁵ Hace poco un padre de familia comentó que escuchaba las clases de un maestro a través de la computadora de su hijo. Los docentes en la actualidad pueden ser filmados o grabados, inclusive sin que lo sepan. Nota del Autor.

maestros, la lucha genuina por el incremento de su salario, fueron magnificados y desvirtuados por los medios masivos de comunicación, por lo cual se convirtieron en un prisma que deformó la percepción social, al captar al docente como buscador de privilegios. Para Althusser (1988) estos medios masivos constituyen aparatos ideológicos que tiene el Estado para frenar a los agentes sociales que se temen.

En México, las películas de mediados del Siglo XX, como *Río escondido* (Fernández, 1947), *Simitrio* (Gómez Muriel, 1960), *La maestra inolvidable* (Cardona, 1968), representan la conceptualización social, tan valorada y heroica que gozaba en ese tiempo el docente, puesto que a mediados del siglo pasado existía la necesidad política de que se supiera que el Estado pretendía incrementar el nivel educativo de los ciudadanos, a través de sus meritorios maestros. Para Izaguirre (2005, pág. 114), "...el maestro hace el recorrido en la historia de un héroe, concebida en la idea de tejedor de las partes del todo del mundo social, su fuerza es la educación y su investidura acorazada es la moral del nuevo ciudadano." Se percibe en los filmes la figura honorable del maestro, henchido de fuerzas morales, los ideales del nacionalismo laico y la religión substituida por la misión docente, que transformaba junto con su libro de texto las conciencias.

Otra situación que habla de la percepción social tan valorada del maestro, lo son las pinturas de muralistas mexicanos, por ejemplo, la obra de Diego Rivera titulada: *La maestra rural*, que exhibe más que a una docente, a una misionera que evangeliza con su libro.

Ilustración 2 La maestra rural.



Fuente: Diego Rivera (1932).

La conceptualización del maestro idealizado solamente sigue vigente en las películas extranjeras, como el Maestro Yoda en la película *Star Wars*; el señor Miyagi en la película *Karate Kid*; pero el maestro de “carne y hueso”, que día a día tiene que sufrir los embates propios de su tarea, ya no se suele ver reflejado en la pantalla grande.

Un reporte de la ONU publicado en el año 1988 menciona que en la mayor parte de las regiones del mundo, no sólo no ha mejorado la forma como se percibía al docente, sino que se ha degradado (López-Barajas Zayas & Sarrate Capdevila, 2002). Relatan los mismos autores que en Inglaterra se han tenido que contratar profesores de otros países; la explicación que dan a este fenómeno es la conjetura de que se debe al importante desprestigio social que sufre el magisterio y que provoca el poco aprecio del docente por su labor profesional.

No solamente el desprestigio magisterial se refiere a la función del profesor, sino también a sus condiciones económicas o sociológicas; se puede pensar que una profesión que devenga menor salario es porque es poco cualificada, notable e importante; dicho de otra manera, si recibe poco, es porque vale poco. En relación a esto, los docentes no tienen la posibilidad de volverse adinerados como los abogados, los médicos o los arquitectos, esta profesión no tiene ese elemento sorprendente de crecimiento como otras, además, con un docente no se puede establecer una relación de negocios como con las otras profesiones, pues su área de dominio está solamente en el salón de clase y las “negociaciones” solamente valdrían para esa determinada área de influencia. Menciona Víctor Manuel Ramírez Beltrán que, en una ocasión que recientemente ingresaba a un club deportivo, varias personas se estaban presentando y mencionando sus profesiones de una en una, hasta que a él le tocó decir: ¡Soy maestro!, ¡me dedico a dar clases! Estas palabras fueron recibidas por los demás profesionistas con desencanto, quienes poco a poco se fueron alejando para no socializar con él.

Por lo que toca al magisterio, el nuevo estado en que se percibe la actividad docente, le afecta e influye emocionalmente; el desprestigio de una profesión tan noble — fenómeno del que se comentó que no muchos educadores son conscientes—, perturba de una u otra manera la motivación del catedrático.

Carga de trabajo

Para Menéndez Montañés et al. (2006), existen tres tipos de carga biopsicosocial para el docente, los cuales se analizan y amplían a continuación.

Carga física estática y dinámica¹⁶. Este tipo de carga se divide en posiciones, movimientos y esfuerzos que el docente deberá aplicar alguna vez al encontrarse dentro del aula. En consideración de Meza Rocha (2010), este conjunto de cargas son las iniciadoras de procesos graduales de estrés: alteración del sueño, incapacidad para descansar, molestias y enfermedades músculo-esqueléticas como la lumbalgia.

Posiciones. El docente debe estar de pie, sentado o manteniendo una situación de atención, lo cual moviliza y tensiona ciertos músculos del cuello y la espalda.

¹⁶ Las posiciones, movimientos y esfuerzos de los trabajadores educativos se han considerado poco significativas para su función, acentuándose el trabajo mental y psicosocial como las cargas que principalmente lo afectan. Inclusive, se piensa que tan sólo mencionarlas es una exageración; pero las investigaciones actuales comienzan a colocar a la carga física del magisterio a la par con las otras. Nota del Autor.

Movimientos. Rondín alrededor del salón de clase, movimientos de los brazos para enfatizar ideas, movimientos manuales para calificar exámenes, pasar lista, etc.

*Esfuerzos*¹⁷. Mover bancas, escritorio, sillas, abrir puertas o arreglar aparatos.

Carga mental. Este tipo de carga se refiere al contenido y características de la tarea, como la preparación previa de clases y la capacidad para hacer uso adecuado de este material, cuando se encuentra frente al grupo. Además de producir estrés, éste es el primero en afectar la calidad con que se llevan a cabo este tipo de procesos y funciones (Meza Rocha, 2010).

Atención. El docente está sujeto a tener que hacer uso de su atención de forma constante, tiene que estar pendiente de todas las situaciones o conatos de problemas que se puedan suscitar en el aula, por ejemplo, frenar cuchicheos entre alumnos o acallar ruidos excesivos.

Memoria. Hacer uso de los conocimientos previos, le permite estar en posibilidad de retroalimentar el proceso de aprendizaje de sus alumnos; además debe hacer un esfuerzo constante por buscar nuevos datos que servirán, tanto para la preparación de la materia (memoria a corto plazo), como para el almacenamiento de experiencias y conocimientos (memoria a largo plazo).

Procesamiento cognitivo. Es necesario que el docente procese la información que tiene guardada en su memoria,

¹⁷ Aunque probablemente en muy pocas ocasiones.

para dar respuesta a la pregunta emanada del alumno y, así, dar un producto palpable representado en ejemplos, explicaciones o soluciones que se requieran en ese momento.

Precisión de conceptos. Asociado al término anterior, el procesamiento mental del profesor no puede ser impreciso, porque eso llevaría a un descrédito ante los alumnos, lo cual le generaría problemas futuros, burlas, etc.

Presión cronométrica. El docente necesita en todo momento dosificar su clase, ya que, no solamente le preocupa la entrada y la salida de la escuela; sino el ritmo de la clase. Debe estar atento al reloj para acelerar o desacelerar la actividad programada, pues vigila la regularidad de la clase. Por tanto, tiene tres tipos de presión cronométrica: la puntualidad en la entrada, la dosificación de la clase y la finalización de la misma. Este apremio es sumamente desgastante para el magisterio y es uno de los principales promotores de estrés.

Toma de decisiones oportuna. La actividad docente implica, aparte de vigilar el inicio y fin de la clase, estar atento a los alumnos, usar la memoria y procesar cognitivamente los datos, también se debe estar al pendiente de situaciones que impliquen una toma de decisiones oportunas, como las que se refieren a mediar la participación de algún alumno que se exceda en el uso de la palabra, silenciar a un grupo que no deja de hablar entre sí, terminar con una actividad por cuestión de la presión cronométrica, etc.

Control del grupo y de los eventos de la clase. Aunado al tema de toma de decisiones, un docente debe tener control

sobre el grupo y sobre lo que ocurre en la clase; por más constructivista que sea un docente, no puede darse el lujo de que los alumnos tomen ese control.

Variación de la clase. Aparte de todos los elementos anteriores, el docente tiene que emplear dentro de su clase diferentes metodologías, por ejemplo, alternar su exposición con trabajo en equipos para luego hacer una puesta en común de los mismos, lo cual fuerza su atención y lo presiona cronométricamente.

Cumplimiento del reglamento escolar. Aunque el docente controla en términos generales todo el proceso, debe cumplir reglamentos operativos que son específicos para cada institución; por ejemplo, no mover bancas o no hacer ruido; por otro lado, también es obligatorio el cumplimiento de reglamentos, que inciden en el sentido de respeto a ciertas políticas o valores.

Carga psicosocial. Se refiere a todos los elementos psicológicos y sociales que demandan que la actividad docente sea de calidad y que se relacionen en su conjunto, con las actitudes e imagen que debe esforzarse por presentar.

Motivación. El docente necesita estar motivado para su trabajo, lo que implica que necesita autoestimularse para dirigir su conducta al logro de sus objetivos educativos y persistir en ella, hasta la consecución de los mismos. Para Meza Rocha (2010), esto significa tener una conducta coercitiva que le permita plantearse objetivos cuantificables.

Autocontrol. El docente necesita tener control sobre sí mismo; una situación de falta de control implica que “mil ojos”

lo observen, al mismo tiempo que con quien tuvo o con quienes haya tenido dicha falta de control, pudieran ser la causa para desestabilizarlo; un maestro descortés, poco atento, con una respuesta brusca, puede estar en el camino de su remoción.

Iniciativa. El docente necesita tomar en sus manos todo lo que tiene que realizar, porque los programas escolares dicen lo que hay que hacer, no cómo hay que hacerlo, consecuentemente, se requiere una iniciativa para desarrollarlo.

Comunicación. No solamente debe ser claro en la comunicación, debe estar siempre abierto a la misma; además, al transmitir conocimientos, comunica sus estados de ánimo, actitudes y valores, por lo que debe ser cuidadoso de esta parte. También en opinión de Meza Rocha (2008), el docente hace evidente sus problemas a través de su comunicación corporal, por ejemplo, cuando es percibido como una persona hostil, cuando en realidad sufre de estrés, que deriva del exceso de trabajo.

Interacción personal. Un concepto ligado al anterior, pues para Benito et al. (2005) el 90% de la interacción con los alumnos es comunicación; este hecho hace que lo que se dice y la forma como se dice, los impacte positiva o negativamente; el docente no puede escaparse de la relación personal con sus discípulos, no puede decir como un ejecutivo: “estoy ocupado” o, como un empleado, “voy a asearme”, etc.

Cooperación. El docente debe cooperar con sus alumnos, estar pendiente de lo que haga falta; por ejemplo, en caso

que un grupo no entienda las instrucciones, participar con ejemplos, etc.

Responsabilidad. Este es un aspecto muy importante para el docente, ya que se le exige puntualidad por parte de la administración escolar y atender a la demanda de sus estudiantes.

Estatus. El docente debe cuidar la posición social que representa, ésta se deberá reflejar en su forma de vestir, pulcritud, dicción, materiales de trabajo, etc.; porque independientemente de la devaluación que pesa sobre su actividad, la sociedad ejerce presión para que su conducta sea acorde con su estatus.

Liderazgo. El docente necesita influir en sus alumnos a través de la persuasión para que se logren las metas, no solamente está encargado de ser líder del proyecto educativo particular, sino que sus liderados presentan más resistencia y menos homogeneidad que los equipos de trabajo en otras áreas laborales: las gerencias, por ejemplo.

Presión social. Es necesaria para brindar contenidos de calidad y obtener buenos resultados, así, la presión de la dirección se encamina hacia obtener alumnos de excelencia y disminuir los reprobados y, como consecuencia, aumentar la eficiencia terminal.

Estas tres cargas, que tienen que ver con el contenido de la tarea docente, producen un efecto psicológico que, si no se sobrelleva adecuadamente, pudiera afectar la salud mental del trabajador con el paso del tiempo.

Conflictos del rol docente

La palabra conflicto, procede del latín, *conflictus*, que significa “choque” o “colisión”. En la naturaleza, hay conflictos de lenta resolución, como cuando un árbol crece demoliendo una barda o, de rápidas consecuencias, en el caso en que un camión se impacte contra un poste. De la misma manera ocurren los problemas en la docencia, a veces se van gestando de forma imperceptible y a veces detonan de forma aguda o crónica.

Para algunos autores como Kahn y Byosiere (citados en Dunnette y Hough, 2001), existen agentes estresantes solamente de dos tipos: el contenido de la tarea que se encuentra entre la simplicidad y la complejidad o entre la monotonía y la variedad; y las propiedades del rol que son los aprietos con los administrativos, padres de familia, etc. La actividad docente en cuanto al contenido de la tarea es sumamente compleja, sin embargo, se sabe que las mayores fuentes de estrés, se deben principalmente a las propiedades del papel que se juega en el lugar de trabajo; que incluyen a los conflictos del rol, que se refieren a los problemas propios de esa actividad con respecto a las interacciones con otros; consecuentemente, el desempeño del rol se debe a las diferentes expectativas y percepciones que particularmente presenta cada docente (Hernández, Salanova, & Peiró, 2003).

Para Yubero Jiménez y Morales (2003) los conflictos del rol en la docencia pueden ser de cinco tipos, los cuales se analizan a continuación:

Conflictos inter áreas. Uno de los principales conflictos a los que se ve sometido un docente, se da cuando diversas áreas demandan papeles específicos y convierten al educador en un campo de batalla de sus pretensiones. La familia, escuela, alumnos, e inclusive, los compañeros docentes, son entidades que tienen perspectivas e intereses diferentes sobre el rol que debe desempeñar cada enseñante; por ejemplo, la familia puede pensar que el docente debe dar asesoría después que termine la clase, pero la administración pensar que ese rol no le corresponde, pues pudiera estar realizando un negocio; los compañeros también pudieran pensar igual. Cuando esto ocurre, se dice que hay un conflicto inter áreas.

Conflictos intra área. Pero el conflicto no queda solamente ahí, también pueden existir conflictos que resultan de la misma instancia; por ejemplo, la escuela puede pedir al docente que no altere las clases contiguas con movimientos de bancas, ruido, risas, etc.; y al mismo tiempo, presionarlo para que tenga dinámicas activas que probablemente produzcan este tipo de fenómenos. Un ejemplo de lo anterior se presentó en la Universidad de León (UDL) de León, Guanajuato, en donde convivían a diario maestros que impartían materias “escandalosas” de Desarrollo Humano, al lado de quienes impartían materias afines a los programas tradicionales.

Conflictos intra e inter rol. Otros aspectos que tienen que ver con los conflictos del rol, se dan cuando el docente no comparte los puntos de vista de las instancias que lo presionan, por eso se habla de conflicto inter rol. Este conflicto se puede hacer evidente, por ejemplo, cuando la escuela trata de imponer un modelo educativo y el docente considera inapropiado o éticamente incorrecto el emplearlo, por tener una

visión más tradicionalista; otro ejemplo se observa cuando la escuela obliga al pase de asistencia y el docente considera que es una pérdida de tiempo.

Conflictos entre recursos y rol. El conflicto también se puede dar entre los recursos y el rol; es decir, entre el deseo de realizar un papel y la falta de recursos para llevarlo a cabo, Esto ocurre en la práctica, por ejemplo, cuando al docente se le exige la preparación de alumnos en un área específica que requiera medios audiovisuales o equipo multimedia, tales como computadora, videoprojector, pantalla, conexión a internet, grabadora, etc.; y sucede que están descompuestos o no se tienen.

La ambigüedad del rol. La ambigüedad del rol se puede definir como el grado de duda, que el sujeto que desempeña un rol, tiene respecto al mismo (Llaneza Álvarez, 2007). Este conflicto se puede dar de tres formas: cuando un docente no sabe, o no le queda suficientemente claro, lo que esperan las diferentes áreas escolares de él; cuando no sabe con certeza qué medios utilizar para llegar a sus fines; y cuando no le quedan claras las consecuencias y efectos de su rol. En la actualidad y bajo los esquemas del capitalismo flexible — concepto mencionado en la introducción— la ambigüedad del rol docente se hace más patente, ya que surgen constantemente nuevas Universidades, enfoques, modelos, que a su vez no tienden a estabilizarse, sino que están en movimiento continuo, lo que lleva a que cada vez sea menos claro para el propio docente su papel social y que esté forzado a ser amorfo, adaptable a todas las circunstancias (Sennett, 2000); y, por lo tanto, la profesionalización no se traduce en claridad de rol, sino en actualización inconsistente; pues

aunque el incremento en la comunicación entre el maestro, autoridades escolares, alumnos y padres de familia ha ayudado a que se delimite mejor el rol docente, también, como comentan Yubero Jiménez y Morales: "...dada la amplitud y número de intervinientes en el conjunto de rol, se produce mayor probabilidad de disfunciones en la especificación o ejercicio del rol docente" (2003, pág. 53).

Consecuencias de los conflictos y de la ambigüedad del rol. Todos estos conflictos se traducen en imprecisión, inseguridad, inadecuación y son fuertes productores de estrés e inquietud; además se multiplican los conflictos y ambigüedad del rol por cada centro de trabajo donde labore el docente.

TEMORES DOCENTES DENTRO DEL AULA

El docente, como derivado de su actividad, guarda temores que usualmente van disminuyendo con el tiempo. Se han identificado algunos temores, relativos a la función de asesor, como el temor a la invasión de espacios o a la discrepancia con los alumnos; en lo que respecta a la función psicopedagógica, existe miedo a la ruptura de la disciplina y a ser mal evaluados en el desempeño (Angeletti & Gracia, 2008).

Temor a la invasión de espacios

El docente puede tener temor de ser invadido en su espacio vital; un ejemplo de ello es cuando revisa trabajos y se amontonan indiscriminadamente alrededor de él muchos alumnos en un espacio reducido. Asimismo, también se puede sentir invadido psicológicamente cuando es supervisado por la administración escolar, o cuando un alumno invade el tiempo

que tiene destinado para almorzar o familiarizarse con su siguiente clase. A diferencia de otras profesiones, el maestro siempre se encuentra vulnerable al no tener un espacio propio, sino compartido e itinerante.

Temor a la discrepancia con los alumnos

Este temor se puede dar, tanto de forma inconsciente como reflexiva, cuando el maestro percibe (como derivación de haber experimentado conflictos anteriores que trata de prevenir en el presente), que puede haber una oposición por parte de los alumnos a sus ideas, al trabajo grupal o a recibir una mala retroalimentación por parte de los estudiantes, lo cual puede deberse a que el grupo manifieste molestias por el ritmo o metodología de la clase; otro más se refiere al temor de que los alumnos no se involucren en las dinámicas, temáticas, preguntas de la clase, etc.

Temor a tener una mala didáctica

Este temor se refiere a esa situación difícil de describir, como lo es la buena práctica didáctica. El docente puede sentirse inseguro sobre su capacidad para enseñar y transmitir los conocimientos, sentir miedo de no ser comprendido, de equivocarse en la metodología, de ser injusto en la evaluación por no haber diseñado el instrumento adecuado, etc.

Temor a la ruptura de la disciplina

Este temor se refiere al pensamiento que tiene el docente, en torno a la idea de que existirá indisciplina y que eso lo obligará a tener que realizar aclaraciones, reencuadres;

a tomar medidas que son estresantes, tanto para los alumnos como para él mismo; también existe el miedo latente a ser atacado por un alumno o a perder el respeto de forma pública. Un maestro comentó en un diplomado que impartí en el Instituto Latinoamericano de Ciencias y Humanidades (ILA) de León, Guanajuato: “Desde que un alumno me injurió, siento que pudiera volver a ocurrir; yo no le respondí porque un maestro siempre debe guardar una imagen, pero esa sensación de que los docentes somos vulnerables a este tipo de agresiones, es difícil que me abandone...”.

Otro temor relacionado con esa sensación de vulnerabilidad, lo constituye el ser cuestionado como autoridad, ya que en el presente, el educador ha perdido la exclusividad que tenía sobre los conocimientos; en la sociedad actual pasan a ser de todos ya que es posible que cualquier alumno pueda aprender en los medios masivos de comunicación, sobre todo del Internet. En ese mismo sentido, para Navarro Valtierra¹⁸ (2010), el maestro del País no solamente ha perdido autoridad derivada de la superioridad en conocimientos, sino también de la que procede de la dignidad magisterial, que anteriormente ejercía influencia y servía de ejemplo a sus discípulos.

A todo esto, también existe el temor de ser intervenido en clases por los compañeros o por la dirección; o a que la invasión de otras áreas haga que se pierda el control grupal.

¹⁸ Director del Archivo Histórico Municipal y Cronista de la ciudad de León, Gto., México; también maestro emérito de la ENMSL, de la Universidad de Guanajuato.

Temor a ser mal evaluado por los alumnos

La evaluación del desempeño docente ha recaído principalmente en los alumnos, lo cual genera que el docente tema este escenario constantemente —aunque se presente de manera periódica—, pues sabe que de ella dependerá su situación futura; además de ser un instrumento para calibrar el aprecio global a su práctica. El docente sabe que se vive en una circularidad constante en la evaluación y, la cómoda linealidad que antaño existía, en donde no había consecuencias medibles de la conducta docente, ha terminado.

Conclusiones sobre los temores docentes

Todos estos temores permanecen a lo largo de la carrera profesional, tal como se demuestra; por ello, una necesidad del docente es experimentar la sensación de estar satisfecho con su trabajo, es decir, tener la sensación de que su trabajo tiene sentido, así la satisfacción aminorará y prevendrá estos temores.

SATISFACCIÓN LABORAL DOCENTE

La satisfacción laboral docente es la suma de maneras de percibir y actuar hacia la tarea de la escuela (González García, 2006); es decir, representa el grado de armonía entre el trabajo, lo que espera y desea el educador dentro del entorno laboral y está en función de apreciaciones, tanto cognitivas como emocionales, sobre lo que sucede.

Principales factores de satisfacción laboral

Al mismo tiempo, la satisfacción laboral está ligada íntimamente a las particularidades organizacionales de la escuela; los factores más importantes de satisfacción laboral se pueden agrupar en cinco áreas principales, según González García (2006).

La satisfacción en cuanto a las funciones. Los docentes que tienen claridad sobre las expectativas que tiene la organización respecto de ellos, tendrán una mayor satisfacción; también si se solucionan de manera oportuna los problemas; del mismo modo, gracias a la consolidación de amigos dentro de la escuela con quienes compartir sus experiencias, planear, etc.; finalmente, con la adecuada retroalimentación sobre su trabajo¹⁹.

Satisfacción con el salario y desarrollo laboral. Un problema que se suele suscitar —aunque por fortuna en pocas instituciones del sector privado— se refiere a la falta de seriedad para realizar los pagos, lo que hace que el docente vea contrariadas sus ideas presupuestarias cuando no se le paga el día estipulado, o se le obliga a realizar trámites excesivos o poco ágiles para la obtención de su dinero. Se agrega a lo anterior, a veces, la falta de claridad en cuanto a descuentos por retardos; por ende, lo más recomendable es que el docente indague y sepa sobre el procedimiento que tiene la empresa al respecto. Por otro lado, muchos docentes

¹⁹ A veces la administración escolar pone un velo de misterio alrededor de la recontractación del maestro o la reasignación de grupos, motivo por lo cual, el docente no sabe cuál es el resultado de su funcionamiento, es decir, que tan bien se desempeñó; de ahí que la retroalimentación oportuna sea trascendental para su bienestar. Nota del Autor.

del sector público no alcanzan a entender el porqué hay maestros que perciben más ingresos de lo razonable, lo que constituye una causa de insatisfacción elevada en el gremio. No es nada raro escuchar los siguientes diálogos:

— Llevo ya tres años y el sueldo de mi compañero que recién ingresó es superior al mío. —Comentó un maestro, a lo que otro contestó.

— ¡No te quejes!, tengo diez años en esta organización y esa plaza se le asignó a un maestro novel, con menos experiencia y compromiso.

De ahí que la falta de una política institucional clara o el ejercicio inequitativo de la autoridad dañe al docente, dejando de lado aspectos universales como antigüedad, desempeño, nivel académico, grado de compromiso, preparación profesional, actualización académica, etc.

Satisfacción con el liderazgo. Este aspecto se relaciona con la percepción de que los directivos de la escuela están para servir a toda la comunidad y que cumplen su función de forma armónica y equitativa, con base en reglamentos, oportuna vigilancia de acuerdos, trato amable y firme. Sin embargo, un aspecto que suele dañar las relaciones laborales y hacer sentir que el liderazgo es impositivo, restrictivo y autoritario, es la excesiva vigilancia hacia el maestro, firma de entrada y salida, rondín de los directivos, vigilancia visual para ver el tipo de trabajo o tarea a realizar. Por otra parte, es necesario equilibrar tanto las acciones positivas como las que perciba el docente como negativas y represivas; pues la clave para el crecimiento de una institución se encuentra en la

confianza mutua, que se va consolidando a través de las experiencias compartidas en un ambiente de armonía, compañerismo y trabajo en equipo, en beneficio, tanto de los maestros como de la institución.

Adaptación del docente al trabajo. Este apartado está relacionado con la conformidad que debe existir hacia el ambiente laboral, porque todos los grupos e instituciones tienen ciertos valores que se adecuan mejor con el pensamiento individual que cada docente tiene, la misma filosofía institucional ayuda a esto; habrá unos que prefieran un centro laboral a otro, porque sus cualidades crearán condiciones más compatibles y adaptables a su trabajo.

La satisfacción laboral atenúa prácticamente todas las enfermedades psicolaborales o ayuda a que no aparezcan. El trabajo tiene dos componentes de satisfacción, por un lado el que se refiere al salario y, por otro, el que tiene que ver con realizar algo que aporte sentido a la vida, a través de vivir relaciones armónicas y nutritivas con los compañeros; así como saberse útil y reconocido; sin embargo, no todos los docentes obtienen este segundo elemento de satisfacción pues ven detenidos sus deseos profesionales, ya que se encuentran ante un horario que se ha vuelto incompatible con su familia o perciben hostilidad en su lugar de trabajo. En este último sentido, para Calle (2000), sólo en pocas ocasiones el docente encuentra relaciones satisfactorias en el ambiente laboral, ya que la mayoría de las veces vive relaciones tirantes, por lo que el profesor debe estar preparado para asimilar, como en muchas profesiones ocurre, la competencia y las actitudes cambiantes de administradores educativos, compañeros o alumnos.

Causas principales de la insatisfacción laboral

Se puede definir la insatisfacción laboral como una respuesta negativa del trabajador hacia su desempeño, esto implica que esta actividad sea percibida como algo desagradable; pero también puede acarrear un autorrechazo y deshumanización (Menéndez Díez, Fernández Zapico, Llaneza Álvarez, Vázquez González, Rodríguez Getino & Espeso Expósito, 2007). Esta respuesta negativa dependerá, en gran medida, de las condiciones laborales, de la forma como se interprete el clima y crecimiento laboral, así como de la personalidad de cada uno; y hace referencia al estado de intranquilidad, ansiedad o depresión al que puede llegar una persona que se encuentra insatisfecha laboralmente y, como se verá más adelante, puede ser un riesgo verdaderamente importante para su salud. En términos generales, las causas que producen la insatisfacción laboral, se relacionan en alguna medida con la falta de reconocimiento y las condiciones físicas, psicológicas y morales de la institución.

Algunas causas que se han identificado como fuentes de insatisfacción laboral son las siguientes:

Salario bajo. Para que un trabajador se sienta satisfecho en su trabajo es fundamental que reciba un salario justo; aparte de lo visto anteriormente, sobre la irregularidad o trabas administrativas para el pago, los docentes usualmente tienen salarios bajos, pues no todas las escuelas tienen los recursos suficientes, por lo tanto, resulta notable que en el magisterio los bajos ingresos sean un factor real que influye en la insatisfacción laboral.

Malas relaciones interpersonales. En ocasiones, la mala relación suele ser causada por celos, envidias, actitudes espejo o pobre control del grupo, dentro del entorno laboral; o bien la actitud de los directivos que se vuelve poco empática y presenta excesivos requerimientos, como la exigencia que representa el hecho de asistir a un buen número de juntas, reuniones que parecen interminables cuando alguien toma la palabra, etc.; todo esto tiende a dañar las relaciones y a hacerlas cortantes, inclusive el *mobbing*, que tiene que ver con el ataque sin escrúpulos, puede generar una falla en la confianza y dañar la relación interpersonal, tan necesaria en esos momentos críticos y coadyuvar a la baja satisfacción laboral.

Promoción laboral. Un docente puede estancarse en escuelas gubernamentales, porque la política de crecimiento es nula o porque los directivos contemplan promocionar a personas externas a la institución, lo cual vuelve el crecimiento del docente muy lento; y en el caso de las empresas privadas, en donde la promoción docente puede ser tan inmediata como su descenso; esto produce una fuerte disonancia en el maestro que invirtió tiempo y recursos en un empleo, pues esperaba cierta lealtad o reciprocidad de su escuela (Sennett, 2000).

Condiciones inapropiadas. Como ya se comentó, las condiciones físicas inapropiadas son un factor de insatisfacción laboral como: el hacinamiento en los salones, luminosidad excesiva, falta de seguridad, incomodidad, humedad, calor, etc.

Eventualidades laborales. Cuando los docentes se ven obligados a dar materias para las cuales no están preparados o no son de su agrado, pero la urgente necesidad económica de

asegurarse algunos ingresos extras, los conduce a impartir la materia que quedaba; esta decisión recae obviamente sobre la responsabilidad del maestro.

Movilidad entre escuelas. Otra causa de la insatisfacción —como ya se comentó— se debe a que el docente tiene que desplazarse de una escuela a otra y presenta muchas horas “muertas”, que no puede aprovechar.

La inseguridad laboral. Puede ser que la docencia, bajo algunas circunstancias, se encuentre entre las profesiones más inseguras; esto no es reciente, ya en la película: *La maestra inolvidable* de Cardona (1968), se refleja la problemática magisterial de esa época, la incertidumbre laboral y la facilidad con la que se removía de su trabajo a los profesores, de tal modo que una intriga propiciaba la destitución de alguien con muchos años de servicio (Ibarra Ibarra, 1994). En la actualidad, en nuestro País, el panorama de la inseguridad del docente ha disminuido en el sector público; pero en el privado, en algunos casos pudiera ser a la inversa, sobre todo en instituciones impersonales sin rostro humano; de cualquier forma, el docente debe renegociar su trabajo de forma periódica, lo cual, por sí mismo habla de una actividad flexible. Cuando existe falta de claridad en la asignación de horarios, puede ser percibido por el docente como una situación que sirve para privilegiar a algunos trabajadores en detrimento de otros. Un empleo que cubre únicamente las necesidades administrativas, no las aspiraciones del empleado, daña la dignidad, de ahí que se deba concebir, a quien está al frente de las escuelas, como servidor y gestor institucional y que éste juegue realmente ese rol.

La falta de aprendizaje de los alumnos. La satisfacción laboral docente está muy relacionada con el aprendizaje de los alumnos, el cual es uno de los ejes fundamentales de la motivación del maestro. Sin embargo, no se debería focalizar como el único aspecto. La satisfacción con el educando va más allá de esto, porque el docente se sabe “su creador” y entrevé que está implicado en su formación, por lo tanto, le resulta amenazante compartir a sus discípulos con otros maestros porque siente que son su “propiedad intelectual”²⁰. Por eso privilegia sus materias y perspectivas sobre las demás; además los celos pueden estar presentes hacia otros docentes que hablen o expliquen temas sobre aquello que sienten su construcción personal. También los docentes necesitan trascender en sus ideas, si un profesor no puede trascender —siguiendo de nuevo a Fromm (1955)—, se vuelve destructivo; de ahí que ese acto creativo íntimo, conlleva no nada más la idea “el alumno aprendió” sino también “yo estuve ahí”, lo cual le hace saber que su actividad tuvo un sentido, que fue necesaria y especial; esta dimensión de satisfacción del aprendizaje, implica el “asombro” del alumno por el constructor de su conocimiento, el entusiasmo con el que repite sus nuevos conocimientos o habilidades adquiridas y el tener “soldados” de su temática particular; lo anterior explica muchos fenómenos áulicos y “batallas” que motivan al docente, más allá del mero aprendizaje.

²⁰ Esto se produce de manera más aguda en el docente *histeroide* y resulta casi inexistente en el profesor *fóbico*, según la clasificación de Noemí Allidière. Nota del Autor.

Consecuencias psicológicas de la insatisfacción laboral

Cuando existe una elevada insatisfacción, todos los procesos cognitivos se afectan, principalmente la atención y la concentración (Meza Rocha, 2010); como consecuencia de esto, los docentes pueden caer en olvidos inconscientes que se pueden manifestar en no ir a trabajar; este síntoma se puede patentizar en frases frecuentes como: “Olvidé la clase de las 11:00 a.m.” o “Creí que la reunión iba a ser mañana”; pero también se vuelve evidente cuando el trabajo deja de realizarse con creatividad y entusiasmo. La insatisfacción laboral docente no aparece sola, sino con la afluencia de otros factores que en su conjunto acarrearán que toda la institución comience a trabajar con estándares de calidad más bajos; la empresa que no se preocupa por sus empleados tendrá problemas mayores, ocasionados por el “ahorro” que obtienen al desatender a sus elementos clave. La insatisfacción, producto de condiciones psicológicas —como desmotivación, sentimientos de frustración, impotencia, enojo y fatiga— así como de condiciones físicas inapropiadas —como ruido excesivo, calor, hacinamiento o mala ventilación— tendrá como resultado un menor rendimiento organizacional. La Psicología Laboral ha demostrado que la insatisfacción en el trabajo produce ciertas enfermedades, básicamente las de tipo cardíaco o circulatorio, que representan un mayor riesgo para el trabajador (Cornachione Larínaga, 2006).

Un docente desempleado, así como un docente amenazado en su trabajo y necesitado de energías y motivación para conseguir un nuevo empleo; o bien un maestro

que anticipa el escenario que vendrá como consecuencia de la disminución de sus ingresos, puede estar afectando su salud de manera grave, incidiendo en el estrés o la depresión; y un docente parcialmente desempleado puede presentar un riesgo mayor de tener una defunción prematura —al igual que su familia—, como menciona Wilkinson y Marmot (2004) en el libro publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS): “*Les déterminants sociaux de la santé*”²¹.

El empleado insatisfecho presenta una mayor probabilidad de ausentismo, absentismo, presentismo, rotaciones y baja productividad; así que puede estar más motivado a abandonar la escuela u oscilar entre la pasividad y la crítica. Las investigaciones permiten afirmar que un docente satisfecho es más productivo y cálido; presenta mayor capacidad de adaptación, tolerancia y resistencia al cansancio (Meza Rocha, 2010); así como también es capaz de tener todos los días relaciones basadas en el optimismo y el entusiasmo (Robbins, 2004), lo cual como se ha visto, es sumamente importante para el buen funcionamiento docente.

Se ha estudiado la variabilidad de la percepción de los trabajadores sobre la satisfacción laboral, siendo relativamente estable en numerosas profesiones; pero la docencia se caracteriza por el vaivén interpretativo que tienen los profesores al realizar su tarea. Esto significa que un maestro puede experimentar en un día mucha satisfacción, como consecuencia de un buen aprovechamiento de sus alumnos, pero otro día, por el contrario, puede experimentar mucha

²¹ Los determinantes sociales de la salud.

insatisfacción por situaciones extremadamente desagradables, con grupos apáticos, indisciplinados o estresantes.

La insatisfacción laboral también produce desmotivación o falta de interés por el trabajo y puede llegar a producir en el empleado, tal apatía, que genere poco cumplimiento de sus funciones, temática que se abordará a continuación.

La motivación laboral

La satisfacción laboral docente se vincula estrechamente con la motivación; que se puede definir como un estado emocional que llena de energía para la realización de una meta (Reeve, 1999). Por consiguiente, la motivación no solamente tiene un componente emocional, sino de acción que se desprende de sentirse suficientemente satisfecho; para que un docente esté activo con el objeto de realizar una meta, necesita tener un motivo; éstos son la competición y el logro.

Los motivos de competición. Están determinados por el docente que desea ser efectivo en su trabajo, que quiere estar al día, cumplir sus objetivos de interactuar, de dar lo mejor de sí a sus alumno; el motivo de competición es uno de los más poderosos que tiene el ser humano para mejorar, por lo tanto, un maestro que considere importante estar a la vanguardia y pulir su virtudes para no quedarse atrás, se encontrará más activo para lograrlo. Esto explica el porqué en el sector privado, el docente tiende a ser más creativo y comprometido, ya que, sobresalir sobre sus demás compañeros le garantiza seguir con sus mismos grupos, crecer y, sobre todo, tener la certeza de no deteriorar su relación laboral, pues esto último lo pudiera llevar a perder el estatus que ahí ha obtenido.

Los motivos de logro. Estos motivos se presentan de varias formas en el docente, por ejemplo, al intentar ser un maestro bien evaluado; o cuando desea incrementar su salario —en las instituciones que así lo permiten— a través de la realización de alguna maestría o doctorado que los sitúe en una mejor categoría laboral.

Si el docente carece de estos dos importantes motivos, su rendimiento estará en entredicho y comenzará a entrar en una zona de confort, de la cual difícilmente podrá salir adelante.

CAPÍTULO II

RIESGOS DE LOS DOCENTES EN LA ACTIVIDAD LABORAL

*Por cada persona que quiere enseñar, hay, aproximadamente, treinta
personas que no quieren aprender*

W. C. Sellar

RIESGOS LABORALES DOCENTES

Los riesgos laborales docentes, son aquellas situaciones que se producen de forma periódica en el trabajo educativo y pueden dañar la salud mental y física de quienes participan en él. Pareciera poco el peligro que corriese un docente, de acuerdo a determinada categorización, sobre todo si se compara con otro tipo de profesiones; sin embargo, como riesgo se contempla un accidente o enfermedad a la que esté expuesto un empleado con motivo de su trabajo, sin hacer distinción sobre la magnitud o frecuencia con que se produzca (Muñoz López, 2002); asimismo, es importante resaltar el hecho de que los peligros físicos afectan al docente también de forma psíquica, porque es consciente de estar en estos apuros y eso afecta también su funcionamiento emocional.

Bolaños Ruiz (2006), indica que los docentes están expuestos a los siguientes riesgos, que se pueden clasificar en cuatro grandes áreas.

Tabla 6 Riesgos de los docentes.

| INDOLE | Categoría |
|-----------------------|--|
| DE ÍNDOLE FÍSICA | Tránsito Uso de la voz Riesgos en el salón Traslado |
| DE ÍNDOLE SENSORIAL | Luminosidad Ruido Temperatura Vibraciones |
| DE ÍNDOLE BIOLÓGICA | Virus y bacterias Trastornos músculo- esqueléticos |
| DE ÍNDOLE PSICOLÓGICA | Estrés Depresión <i>Mobbing</i> Sentimientos de inseguridad laboral |

Fuente: Bolaños Ruiz (2006).

Sin embargo, por la complejidad de la actividad docente, se considera que esta clasificación es demasiado simple, por consiguiente se propone una clasificación más amplia, que pueda abarcar todos los aspectos riesgosos de esta actividad, incluyendo los sociales y reactivos.

Tabla 7 Propuesta de clasificación de riesgos docentes.

| INDOLE | CATEGORÍA |
|----------------------------------|---|
| DE CARÁCTER PROPIAMENTE LABORAL | Riesgo de perder o disminuir el trabajo docente Riesgo de cambiar de horarios, grupos y materias |
| DE CARÁCTER AMBIENTAL | Luminosidad Ruido Temperatura Vibraciones Traslado |
| DE LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR | Barreras arquitectónicas Calidad del aire Tránsito Riesgos en el salón de clases |
| DE CARÁCTER FISIOLÓGICO | El desgaste de la voz La fatiga Consecuencias del desgaste y la fatiga en el docente |
| DE CARÁCTER PSICOPEDAGÓGICO | Malas actitudes de alumnos Respuestas a las malas actitudes de los alumnos Las trampas de la buena percepción docente |
| DE CARÁCTER BIOLÓGICO | Virus y bacterias Dolencias y enfermedades músculo-esqueléticas |
| DE CARÁCTER SOCIO ORGANIZACIONAL | Devaluación social de la profesión <i>Mobbing</i> en el contexto educativo |
| DE ÍNDOLE REACTIVO A LA ANSIEDAD | Alcoholismo, tabaquismo y consumo de comida riesgosa |

Fuente: clasificación personal.

DE ÍNDOLE PROPIAMENTE LABORAL

Una de las principales fuentes de estrés que puede llegar a tener un educador que no tiene plaza fija, se produce cuando se aproxima la renovación de su contrato y tiene que renegociar su carga académica para impartir el siguiente ciclo escolar, situación que se agudiza en los docentes que tienen varios centros educativos que atender y que temen que

podrían encontrarse en una situación de traslape, conflicto que los haría perder las condiciones laborales anteriormente ganadas.

Riesgo de perder o disminuir el trabajo docente

En la actualidad, en México —como en el Mundo— se ha incrementado la oferta laboral, lo cual lleva a que los docentes que trabajan por contrato se presionen hacia la excelencia, esto favorece a la estructura organizacional, ya que hay más motivación para hacer bien las cosas; pero para el maestro se incrementan los factores de tensión que lo sensibilizan a focalizarse hacia los problemas que se viven en el aula.

Además, los docentes que tienen varias fuentes laborales, presentan una tensión constante por el temor de que las personas que tienen a su cargo la asignación horaria, sean discrecionales e incomprensivas y le otorguen preferencia a los docentes de planta o con mayor número de horas. Otro factor tensor lo representa la intranquilidad de saber que existe la posibilidad de empalmes de sus horarios de clase con los de sus otros centros laborales. El resultado de lo anterior es el miedo a disminuir los ingresos y tener que cambiar el estilo de vida.

Riesgo de cambiar horarios, grupos y materias

La docencia pudiera parecer una de las profesiones más seguras y estables —para quienes no la ejercen—; pero no es así, como prueba de ello, se puede observar una de las rotaciones laborales más alta. El educador tiene que negociar periódicamente su carga de trabajo, inclusive en el sector

público y, en el sector privado, docentes con muchos años de antigüedad, tienen la posibilidad de perder su empleo. Al mismo tiempo, la inseguridad laboral motiva a buscar otras fuentes de empleo, lo que se vuelve un círculo vicioso que lleva al docente a comprometerse menos con la empresa educativa para buscar atenuar su incertidumbre laboral, y lo hace dividir su tiempo en varios lugares de trabajo; esto, de acuerdo con los términos utilizados por Allidière (2008), presiona para que el docente adopte una personalidad esquizoide o fóbica —ver primer capítulo— y que estos tipos de personalidad encajen mejor y proliferen en la escuela actual. El riesgo se refiere también a cambiar las calificaciones profesionales y especializarse de nuevo en temas casi desconocidos, con el consecuente sacrificio de perder el conocimiento especializado que se había ganado y, la presión para preparar nuevas materias.

La inseguridad de perder una fuente o condición de trabajo le puede desencadenar anormalidades al profesor, que van, desde la ansiedad aguda hasta el “presentismo”, pasando por sentimientos de alejamiento de la fuente de estrés, incompetencia e injusticia social, que lo conducirán (en caso de no atenderse) a la fatiga física, mental o a la depresión.

Para Lozano Andrade (2006), los maestros universitarios que se encuentran trabajando por contrato, tienen variaciones de ánimo que repercute en su calidad docente; como prueba de ello, cita a un directivo que al referirse a estos maestros hace el siguiente comentario: “...tú lo ves en su semblante, en su entusiasmo que ya no es el mismo, porque ellos sienten que en cualquier momento les van a decir hasta aquí se acabó...” (pág. 110). En la actualidad y, como consecuencia

del capitalismo flexible del que habla Sennett (2000), hay más trabajos transitorios y otros en los que el empleado es consciente de que en cualquier momento se extinguirá la relación laboral. Para Calle (2000), esta situación enfrenta a inquietudes constantes a los trabajadores, por lo que recomienda que no se le otorgue importancia a la probabilidad de ser despedido y aconseja la serenidad (pero no siempre el trabajador puede lograrlo). También menciona que la suspicacia es un sentimiento que surge cuando se convive con otras personas y que implica la idea de que ellas pudieran amenazar el trabajo, lo que llevaría a pensamientos, emociones y actitudes negativas; pero considera que es importante que los trabajadores perciban que lo anterior es un estado mental. Por lo tanto, el docente debe confiar en la bondad y justicia de la institución educativa donde eligió estar o, en caso contrario, en su capacidad de encontrar otro trabajo; es decir, visualizar que el trabajo perdido puede transformarse en la oportunidad para obtener nuevas fuentes laborales, aún más gratificantes.

DE CARÁCTER AMBIENTAL

Los sentidos son una de las áreas de la profesión docente que más fácilmente se satura o es forzada a un desgaste extraordinario.

Luminosidad

El sentido de la vista se ve presionado al máximo cuando el docente tiene que dar su clase con exceso o falta de luz. Como consecuencia de la existencia de reflejos que proceden

del exterior —y por la falta de cortina o persianas que lo protejan— sale deslumbrado de los salones; también se enfrenta a utilizar luz artificial, lo cual en opinión de Meza Rocha (2010), aparte de ser menos apropiado para la labor didáctica, desgasta con el paso del tiempo este sentido.

Ruido

En algunas instituciones educativas, el ruido que proviene de los salones contiguos o de la calle, satura el sentido del oído y ejerce una presión extraordinaria para que el docente organice sus ideas y articule sus palabras, con la precisión que implican sus objetivos didácticos, lo cual incide en varios tipos de fatiga, que afectan a las capacidades mentales implicadas en la ejecución ordenada de la materia.

Temperatura

La temperatura también es un riesgo docente, sobre todo en invierno, cuando existen contrastes elevados entre el clima del salón de clases con respecto del que hay en el exterior, lo cual pudiera generar resfriados y molestias nasales, así como incomodidad.

Vibraciones

Otro riesgo lo tiene el docente cuando existen vibraciones en el piso, ventanas o muebles, las cuales, aparte de distraerlo auditivamente, le crean incomodidad e inseguridad, sobre todo cuando percibe movimientos en el suelo que pudieran advertirle de un derrumbe; esto se suele observar en las

escuelas en construcción o que se sitúan en las cercanías de obras en proceso.

Traslado

El docente está expuesto a accidentes automovilísticos en el trayecto de su casa al trabajo y viceversa, de tal manera que por cada centro laboral que le fuerce a realizar un traslado prolongado, se incrementará el riesgo de sufrir estrés; así, el traslado en transporte público o particular es un factor que se suma al estrés natural ocasionado por problemas particulares y laborales; dando por resultado una elevación del mismo.

DE LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

Un problema al cual no se le ha hecho suficiente caso en el sector educativo —en México de manera más evidente—, es a los malestares que proceden de los lugares donde se genera la actividad docente y que, como consecuencia de estar simplemente dentro de un aula, originan perjuicios orgánicos en un amplio sector. Estos malestares se han encasillado con el término “Síndrome del Edificio Enfermo”, que alude a los problemas derivados del diseño del espacio y la calidad del aire principalmente.

Barreras arquitectónicas

En muchas aulas existe hacinamiento y al docente le cuesta trabajo desplazarse dentro del salón de clases, también se da el caso que hay división física pero no auditiva, lo que conlleva que los salones contiguos sean muy ruidosos, simultáneamente al docente no sólo le afecta el ruido, sino

también la incapacidad de controlar el que se produce dentro de su propia clase; provocándole inquietud por generar molestias e incomodidades en otros grupos. Otro fenómeno que a veces se observa es el azote de las puertas por corrientes de aire, lo cual es un factor que incrementa el estrés en el docente, además de generar distracciones. Las barreras arquitectónicas inadecuadas hacen que los docentes se sientan incómodos y no puedan dar sus clases apropiadamente.

Calidad del aire

Los maestros que tienen la fortuna de trabajar en escuelas que fueron construidas recientemente, presentan menos males pulmonares, pues las paredes tienen valores de humedad, microbios y polución muy bajos; además, su diseño incluye la recepción en varias zonas de la luz solar directa, que ayuda a mejorar la calidad del aire. Sin embargo, también hay docentes que trabajan en escuelas que funcionan en casonas viejas, en donde estos valores son extremos —aparte de esto, el salitre de las paredes ocasiona manchas en la ropa—; estas condiciones, no contribuyen ni física ni psicológicamente a crear un ambiente motivador para el trabajo. En términos generales, la calidad del aire es buena cuando éste no está demasiado quieto ni movido; asimismo, es buena, cuando el aire está libre de polvo y olores; también cuando los humores corporales no están concentrados y se tiene una temperatura y humedad en equilibrio. Un problema que se suele dar, tanto en instituciones públicas como privadas, se presenta cuando se realizan actividades de mantenimiento en horario de clases y los docentes tienen que sufrir el olor de la pintura, diluida con

thinner, o la polución de sustancias tóxicas que proviene de los materiales de demolición o construcción.

Según Llaneza Álvarez (2007), existen cuatro factores que propician una buena calidad de aire:

- La ventilación es adecuada, con temperatura intermedia, movimiento del aire moderado y humedad baja.
- Las superficies de los edificios son pintadas periódicamente y no presentan salitre.
- No existen obras cercanas, como demoliciones, máquinas cortadoras de concreto, taladros, etc.
- Las reparaciones se realizan los sábados o en horarios diferentes a las clases.

Las quejas más comunes de los docentes, sobre el aire, son que está muy frío o caliente, lo cual se debe tolerar; otra queja que se suele oír es que el aire no circula adecuadamente, esto es sofocante en algunos espacios reducidos, sobre todo en aquellos que tienen un alto número de alumnos. Si se cree que lo anterior es una exageración, baste recordar que la OMS considera que el 30% de los edificios en el mundo reportan una mala calidad de aire (Niven, 2004).

Algunas quejas de problemas de salud, causados en estos lugares, se parecen a los síntomas que se sufren cuando se tiene gripe o un resfriado: dolores de cabeza, problemas con los senos frontales, congestión, mareos, náuseas, cansancio, irritación de ojos, nariz y garganta (Llaneza Álvarez, 2007). También se han encontrado riesgos de daño a la garganta,

derivados de la elevada polución atmosférica al entrar a un salón de clases, a veces recién barrido, así como la combinación de este fenómeno, con los climas extremos y el inevitable uso de la voz, dando como consecuencia irritaciones, tos e incluso infecciones relacionadas con la garganta; tales síntomas no deberían estar asociados con las instituciones educativas.

Las alergias parecidas a los resfriados, pudieran deberse a situaciones que combinan cierta susceptibilidad del docente con agentes químicos o bacteriológicos disueltos en el aire, también pueden deberse a alérgenos, los cuales incidirán en una mayor cantidad de población docente, estos alérgenos pueden deberse a muebles nuevos, fertilizantes usados en jardinería, productos químicos para fumigaciones o sustancias de limpieza. En una ocasión fumigaron un martes por la mañana los salones de una Escuela Preparatoria, la consecuencia fue que suspendieron las clases debido a que un maestro presentó cefalea, otro tuvo estornudos interminables. En otra ocasión, un maestro se tuvo que retirar de un salón por un excesivo olor a cloro. Lo anterior habla de la importancia que representa para la administración escolar, el contratar los servicios de mantenimiento o construcción cuando no exista actividad docente.

La exposición al humo de los cigarrillos presenta un riesgo de salud serio, afortunadamente con la ley antitabaco, en México, se ha reducido este riesgo para la educación; pero todavía se sigue violando esta ley en los pasillos o en los lugares abiertos de las escuelas, e inclusive resulta usual observar esta práctica en algunos salones de maestros.

Estudios recientes han demostrado que los fumadores pasivos, aunque tienen menor riesgo de padecer cáncer que los activos, se encuentran en igualdad de probabilidades respecto del resto de enfermedades asociadas al tabaquismo de “primera mano” (Gonzalo Piédrola, 2002); así, una persona expuesta al cigarro de “segunda mano” puede desarrollar infecciones del oído interior, asma, enfisema pulmonar e incluso cáncer de pulmón, igual que quien está fumando.

Todos estos factores relacionados con la calidad del aire generan incomodidad y ésta produce una menor motivación para hacer frente al trabajo.

Tránsito

Se sabe que el docente tiene que transitar por pasillos, a veces estrechos y llenos de mochilas, lo cual lo presiona a producir movimientos finos, para evitar tropezar y caer, si no calcula adecuadamente su paso; de igual manera, se encuentra en riesgo de precipitarse al suelo cuando las escaleras se vuelven resbaladizas en época de lluvia o por tránsito rápido de alumnos; o bien, la anchura de las mismas lo dirige al impacto; por otra parte, en su tránsito por el aula, el docente está expuesto a golpes con bancas o escritorios, como consecuencia de su ronda en clase; también al pasar por en medio de un tumulto de alumnos o al enfrentarse a la actividad rápida e impredecible de éstos, que a veces llevan mochila en la espalda y no cuidan sus movimientos.

Riesgos en el salón de clases

También ha sido reportado por los docentes haber sufrido descargas eléctricas cuando hacían uso de la corriente eléctrica —en instalaciones dañadas posiblemente por el mal uso que hicieron de ella los alumnos—; conjuntamente con lo anterior, han mencionado sufrir desgarres del pantalón, la camisa o incluso la piel; lo anterior debido a sentarse, moverse o pararse de sillas o bancas en mal estado y que tenían astillas, protuberancias metálicas o se encontraban desoldadas, lo cual es un riesgo más común de lo que parece y que coadyuva a la desmotivación y estrés laboral.

DE CARÁCTER FISIOLÓGICO

También el desgaste del aparato fonador, junto con los diferentes tipos de fatiga, son riesgos a los cuales está expuesto el docente.

El desgaste de la voz

En una investigación realizada en 2005 en Pamplona, España; el Dr. Secundino Fernández, después de analizar a una muestra ampliamente significativa, llegó a la conclusión que el 50% de los docentes presentaban problemas de voz, en comparación con el resto de la población que solamente exhibió un modesto 7% (Cortázar López & Rojo Colino, 2007). Aunque es difícil generalizar estos resultados, la investigación habla por ella misma de que el uso de la voz constituye un riesgo alto para la profesión docente. Se sabe que hay maestros que imparten muchas horas de clase y esto los lleva a desgastar su garganta y tener alteraciones que propician la

existencia de mayores susceptibilidades a las enfermedades de esta área; por ejemplo, al salir de clases al aire fresco o al tomar alimentos con temperaturas extremas.

La fatiga

La fatiga es considerada como un estresor físico si se toma como una afección docente momentánea, pero si se toma como resultado de un desgaste profesional, es un agente asociado al *burnout*. Aunque también se puede considerar como un riesgo al que está expuesto el docente, cuando el organismo se tiene que enfrentar a una actividad prolongada y no encuentra el reposo necesario; para Golembiewski et al. (1983), la fatiga representa uno de los principales detonantes del estrés y malestar docente. La fatiga tomada como estresor, proviene de actividades constantes o repetitivas que no gozan de un período intermitente de descanso; o bien, que este período no es suficiente para lograr el restablecimiento completo de los órganos empleados.

Como ya se vio, la carga de trabajo presiona al educador para producir la actividad mental, volitiva y física necesaria para lograr realizar su labor diaria; sin embargo, la energía que provee a las diferentes estructuras, así como el uso de las mismas, pudiera llegar a agotarse. Como se advirtió en mitos sobre la actividad docente, las acciones cognitivas que realiza el educador son sumamente complejas e imposibles de estar separadas de las expresiones emotivas, lo cual lleva a gastos elevados de energía. Por otro lado, el concepto fatiga no puede separarse de las características personales del docente, como la edad, el género, los hábitos alimenticios, la actividad física, etc.; tampoco se puede separar del entorno social

representado por la escuela y las demandas del medio en que se coexiste; esto puede hacerla variar e impactar de forma diferente en cada sujeto. Los docentes que presentan una actividad constante y que no es renovada por otro tipo de tareas, se encuentran en más alto riesgo de experimentar la fatiga profesional. Para Muchinsky (2002), existen cuatro tipos de fatiga: la muscular, la mental, la emocional y la de habilidades; las cuales se abordarán a continuación.

La fatiga muscular. Según Kromer y Grandjean (2000), este tipo de fatiga se produce por la contracción voluntaria de hasta un 30% del músculo durante más de 3 minutos, tiempo en el cual se acumula ácido láctico, causante del malestar. La docencia presenta precisamente estos períodos de contracción leves, producto de actividades prolongadas y rutinarias al realizar repetitivamente su tarea escolar —por estar sentado, de pie, deambulando, hablando o gesticulando— y que se dirigen a mantener la atención constante en los alumnos o cerciorarse que se tiene el control grupal, igualmente el cambiar de salones dentro del mismo centro, así como los traslados por cambio de lugar de trabajo, uso del transporte, etc. Estas situaciones incrementan la fatiga muscular, misma que se agudiza por carecer de espacios físicos y temporales para tomar un descanso (Muchinsky, 2002; Golembiewski et al., 1983). Es importante considerar que la tensión muscular, si se hace crónica, conlleva a enfermedades músculo-esqueléticas, con mayor prevalencia en mujeres.

La fatiga mental. Para Morales (1986) la eficiencia funcional de la mente disminuye como una respuesta del organismo a la repetición y también como una necesidad de variación; luego pues, el docente se encuentra más cerca de

los sentimientos de aburrimiento cuando repite la misma clase, lleva el mismo ritmo, el mismo método, las mismas materias. Como consecuencia cae en actividades desgastantes, monótonas, aburridas. Si a esto se agrega que no existe la alternancia de descansos —tanto dentro como fuera de clase— la actividad magisterial puede ser devastadora para el docente y generar también situaciones indeseables para sus alumnos.

Para Menéndez Montañés et al. (2006), esta fatiga se traduce en varias actitudes, las cuales se comentan a continuación:

Irritabilidad excesiva: que se presenta cuando al maestro le es difícil tolerar ruidos o maneras enfadosas de sus alumnos.

Aparición de preocupaciones exageradas: que sucede con la presencia de pensamientos inquietantes, por ejemplo, cuando un alumno se retira momentáneamente de la clase o éstos se comunican entre sí.

Bloqueo mental: que se observa cuando a un docente se le dificulta traer ideas a su mente para hablar de un tema o se nota desubicado del contexto de los alumnos cuando estos participan²².

Disminución de la atención: si bien se relaciona con el punto anterior, se enfatiza la baja capacidad de atender los estímulos que provienen de los alumnos.

²² Este bloqueo también implica que la mente divague, llevándole hacia el futuro o hacia el pasado, mientras realiza actividades en el presente (Meza Rocha, 2010). Nota del Revisor.

Disminución de la motivación: de igual forma ligado a los dos anteriores y que se distingue por una actitud de abulia y desinterés²³.

Inclusive esta fatiga pudiera llegar a afectar de forma psicossomática y en la capacidad de descanso.

La fatiga emocional. Resulta de un estrés intenso y en general se caracteriza por respuestas emocionales pobres, usualmente es provocada por alumnos que son hiperactivos y demandantes de atención e inducen una actividad adicional al docente, también cuando éste realiza funciones que no le corresponden, como ser “técnico” de videoprojector, “terapeuta” de algunos alumnos en crisis, “enfermero”, etc., para la cual no viene usualmente preparado y que son acciones inseparables de la función docente, así como todas las situaciones no esperadas. Esta fatiga se distingue de las demás, pues genera adicionalmente un daño en la interacción grupal.

La fatiga de habilidades. Se encuentra asociada con la disminución de la atención hacia ciertas tareas, por ejemplo, un docente que tiene una actividad constante y rutinaria de muchas horas frente a grupo, puede no atender a estímulos de sus alumnos, como la plática excesiva, actitudes extravagantes, no calcular apropiadamente el tiempo de la clase; de hecho, un síntoma de fatiga docente se da cuando comienza a fallar la dosificación del tiempo y la atención a los

²³ También este punto implica la pérdida de la actitud autoimpuesta para realizar los objetivos que se tenían previstos, a la par de una dificultad para identificar las necesidades (Meza Rocha, 2010). Nota del Revisor.

estímulos internos del grupo. Con la fatiga de habilidades los estándares de precisión y desempeño se vuelven cada vez más bajos.

Consecuencias del desgaste y la fatiga en el docente

El desgaste de la voz puede traer consecuencias de disfonía que se patentiza después de dos años en la docencia, como cambios en el tono, variaciones del timbre, sensación de tener algo en la garganta, flemas, tos y alteraciones auditivas que pueden transformarse con el paso del tiempo en nódulos y pólipos o, hiperplasia de los pliegues vestibulares, que requieren ser operados (OSASUNA, 2005); además el uso de la voz se agrava como consecuencia del hábito del tabaco, el alcohol; y como ya se mencionó, la polución y los ambientes cerrados o demasiados abiertos a los que se expone el docente.

La fatiga se asocia a cambios en el organismo que hacen que el sistema de activación se apague, el sistema inhibitor tiende a retrasar el funcionamiento normal, de forma que se opera mental, física y emocionalmente de una manera más reducida; el sentido del tiempo y la vigilancia disminuyen (Muchinsky, 2002). De esta manera descende el ritmo de trabajo, los movimientos son menos precisos y la atención y el procesamiento decrecen; un docente fatigado presenta torpeza manual, errores de percepción visual y auditiva; así como elevación de los umbrales sensoriales (Mondelo, Grogori, Blasco & Barrau, 1998), así como se ralentizan todos los procesos finos que tiene que atender el educador, la fatiga

puede desembocar en malestares de relativa gravedad en el área emocional, cognitiva y conductual.

Para Ahsberg (2000) la fatiga se hace presente con los siguientes síntomas: palpitaciones, falta de aire, dificultad para respirar, músculos tensos, entumecimiento, dolor, articulaciones rígidas, sudoración, dificultad para la concentración, pasividad, decaimiento y bostezos continuos.

DE CARÁCTER PSICOPEDAGÓGICO

El primer riesgo al que está expuesto el docente es la misma interacción que tiene día con día con sus alumnos, ésta es riesgosa, pues aunque el docente presente mucho equilibrio psicológico, no está exento de ser provocado y presentar una mala actitud. La interacción del docente puede tener tres áreas de riesgo: la primera, cuando presenta conflictos que desembocan en insatisfacción laboral; la segunda, cuando la relación confluye hacia malas actitudes con los alumnos; y la tercera, cuando la interacción por sí sola produce ansiedad.

Los conocimientos que se aplican en la docencia suelen tener un efecto relativo en la dinámica grupal, la cual es inconstante e impredecible la mayoría de las veces, el docente puede creer que como resultado de su experiencia es más diestro, mejor maestro —lo cual en parte es cierto—; sin embargo, los grupos cambian y, nunca se está suficientemente preparado, su conocimiento reduce la imprevisibilidad, aunque solamente un poco. Todo es nuevo en el entorno docente cuando se comienza con un grupo diferente; además, las experiencias catastróficas con otros grupos marcan la memoria

del profesor y está siempre presente el temor de que vuelvan a ocurrir.

Malas actitudes de alumnos

Falta de obediencia de alumnos. Este fenómeno causa también estrés, es común observar que el docente da instrucciones a los estudiantes y éstos se empeñan en seguir con la misma actividad y no hacen nada por acatar las indicaciones; así como la insubordinación a su jerarquía, por ejemplo: cuando ponen chicles o tachuelas en las bancas, avientan aviones de papel, imitan al maestro, contestan con burlas, etc.; situaciones que no son nada raras, sobre todo en alumnos de secundaria.

Burlas de los alumnos. Puede haber un sinnúmero de excusas para que los alumnos se burlen del docente, por ejemplo: su vestimenta, su delgadez u obesidad, cuando el docente emite un sonido inapropiado como consecuencia del uso y desgaste de su voz, titubea al exponer, etc. Para Meza Rocha (2010) es muy raro que exista un docente sin apodos, lo cual, por sí mismo, constituye una burla. Estas acciones negativas por parte de los alumnos, pueden afectar seriamente a un docente —sobre todo si no tiene una autoestima bien conformada—, situación que se puede presentar en cualquier época del año escolar; pero en ciertas ocasiones, cuando comienza a haber una ruptura con los grupos, esta falta de respeto se agudiza, haciendo sumamente difícil su labor.

Ataque hacia el docente. En la literatura áulica se han mencionado todo tipo de ataques hacia el maestro, desde

agresiones verbales —pasivas o activas—, hasta la recepción de impactos arrojados por alumnos y agresiones, inclusive físicas; este fenómeno parecería inaudito en la docencia actual; pero Imbert (1992) menciona, *a contrario sensu*, que: "...son frecuentes los casos de agresiones físicas a profesores" (pág. 164).

Conflicto de un alumno hacia el docente. Otra causa de mala actitud se da cuando un alumno constantemente desea poner en mal al docente, lo ataca y lo ridiculiza, sin atender sus indicaciones. En términos generales se habla de la existencia de la transferencia²⁴, desde la perspectiva psicoanalítica. Para Meneses Morales (1977), este fenómeno explica muchos problemas que suelen parecer ilógicos a la vista de terceros.

Paupérrima atención. Cuando todo el grupo no guarda ningún tipo de atención hacia el maestro, situación que inequívocamente el docente ocasionó de una o de otra forma; pero una vez que se presenta, simboliza una de las situaciones más indeseables para el trabajo magisterial.

Relación rota con algunos alumnos o grupo. Cuando el docente presenta una ruptura con algunos alumnos o incluso todo el grupo, y éstos luchan en su contra hasta que logran desprenderse de él; pero siguen manifestando la misma

²⁴ La transferencia es un concepto creado por Freud para llamar así al traslado de los antiguos sentimientos inconscientes a los vínculos sociales presentes. Estos sentimientos en un principio se gestaron y realizaron con padres, hermanos, tíos, abuelos, etc.; pero en la vida adulta siguen activos y dirigidos a otras personas que nada tuvieron que ver con su formación original. Nota del Autor.

conducta hostil a pesar de que el profesor ya no les da clase, por ejemplo, esparciendo rumores en otros grupos sobre él²⁵.

Liderazgos negativos. A veces el profesor tiene que luchar contra liderazgos de alumnos, que llevan la contra a sus indicaciones, sabotando las acciones planteadas para lograr las metas del aprendizaje.

Actitudes hacia el docente por discrepancia con la administración escolar. En ocasiones los grupos no quieren asistir a la escuela, por causa de un día festivo u otro motivo y la administración escolar obliga al docente a tener clase; esto produce un conflicto que puede ir, desde que los alumnos intenten engañar al docente al decirle que no hay actividades académicas tal día, hasta inclusive pedirle que no se presente. De cualquier forma el docente va a sufrir estrés; si hace caso a la administración, malo; si hace caso a los alumnos, también: —como se vio en el primer capítulo— se encuentra en un conflicto inter áreas. Además de que, el desconocimiento de los alumnos sobre el manejo de la administración escolar y los supuestos que ellos tienen sobre la libertad de cátedra docente, son una fuente de conflicto; independientemente de cómo se den estas situaciones, conllevan estrés para el maestro, pues en cada momento le advierten sobre la probabilidad de que se afecte su trabajo, lo que le provoca tensión psicológica.

²⁵ Hace tiempo, cuando trabajaba en la Administración Educativa, pude constatar que una alumna logró que se expulsara a un maestro de su grupo; y no conforme con esto, también influyó en otros grupos para que le pusieran la mínima calificación en la Evaluación del Desempeño Docente que se realiza periódicamente. Nota del Autor.

Respuestas a las malas actitudes de los alumnos

Aunque las malas actitudes pudieran ser entendidas como una enfermedad psicolaboral, se decidió clasificarlas como un riesgo; porque presentar malas actitudes, sobre todo de forma constante, es un factor que desemboca en la pérdida del empleo o en el inicio del estrés o *burnout*.

Las actitudes han sido definidas como una organización duradera de creencias, que producen sentimientos positivos o negativos hacia un objeto, con acciones congruentes hacia él (Rodríguez, 1993). Por lo tanto, la mala actitud docente se distingue de la buena por la puesta en marcha de acciones proporcionales a los pensamientos y sentimientos negativos que los alumnos producen; con esto se pueden presentar acciones que van, desde tener un trato distante, hasta la agresión directa a los mismos.

La actitud docente se puede clasificar en cuatro áreas, según Morales Zúñiga —autor del instrumento de evaluación docente de la Universidad de Guanajuato— como son: el respeto, la atención, la comunicación y la generación de un ambiente agradable en el aula.

Falta de respeto hacia el alumno. Esta actitud se pierde cuando el maestro, no solamente carece de la facultad de aceptar y comprender a los alumnos, sino que, el límite o barrera invisible de la dignidad humana inherente al estudiante, se traspasa. Se puede patentizar cuando el maestro realiza preguntas incómodas o presenta gesticulaciones de desaprobación.

Falta de atención. Cuando un maestro pospone su respuesta o la ejecuta de forma impersonal, fría, distante o negativa, está teniendo una falta de atención; no así cuando está pendiente de sus alumnos, por ejemplo, cuando le hacen alguna pregunta y su respuesta es cordial, afectuosa, franca y tiene una buena disposición.

Falta de comunicación. Es otra medida de la actitud docente y se puede producir de forma verbal y/o gestual; en ocasiones, el docente no vigila sus palabras o actitudes y emite comentarios perjudiciales hacia los alumnos o la institución. Se ha escuchado que algunos alumnos comentan respecto de la comunicación docente desviada: “Esto qué tiene que ver con la clase...”, o “Por qué me tengo que enterar de esto”. También ocurre cuando su tono propicia, de alguna manera, que la clase se encuentre tensa.

Algunas áreas de comunicación incorrecta del maestro se presentan cuando comunica sus problemas familiares y, además, éstos no guardan relación con la clase; también puede quejarse de la administración escolar, de los horarios, de la forma como fueron otorgadas las clases; o inclusive, hablar mal de otros compañeros.

A la par de estas actitudes mencionadas, el docente puede poner un número enorme de ejemplos en detrimento de la calidad teórica o, abusar de la parte teórica en detrimento de la comprensión concreta en la realidad.

Falta de un ambiente agradable en el aula. Este aspecto es difícil de definir; pero está relacionado con la capacidad docente de lograr que las normas disciplinarias no

sean extremas y exista libertad de opinión, distensión en el ánimo y que el trabajo sea productivo; en caso contrario se producirá un ambiente difícil de llevar para los alumnos.

Las trampas de la buena percepción docente

El docente se encuentra imposibilitado de verse a sí mismo desde afuera y, la interpretación de la realidad, siempre es la interpretación de *su* realidad; por consiguiente, existe el riesgo de interpretar subjetivamente las señales del entorno áulico y, al hacerlo, ser impreciso.

El gusto recíproco. A veces se va deteriorando la relación con el grupo y el educador no toma las acciones necesarias para reencauzar el sentir de sus alumnos y, así, recuperar el respeto y la consideración que le deben tener. Al inicio de todo proceso enseñanza-aprendizaje se presenta un efecto espejo, que se puede definir como una correlación positiva entre el nivel de aprecio que tiene el docente por los alumnos, con el nivel de aprecio de éstos por aquél; por ejemplo, si los estudiantes creen que el profesor no simpatiza con ellos, su percepción será negativa también y, paralelamente, manifestarán conductas congruentes con ese sentir. A veces el docente supone que la causa de la mala percepción que tienen los estudiantes, respecto de su actuación, procede de la emisión de opiniones contrarias a las de ellos, por lo cual, trata de congraciarse buscando la similitud; pero las investigaciones en Psicología Social indican que es más importante saber que le gustamos a alguien, que tener una forma de pensamiento similar (Worchel & Cooper, 2002). Lo que permite al docente ser bien percibido son factores más profundos y relacionados con los sentimientos de

autenticidad. Si se piensa que la docencia no es una relación momentánea, sino relativamente extendida en el tiempo, el docente deberá ser sincero para establecer relaciones duraderas. Ahora, cabría reflexionar sobre el autoengaño o la percepción errónea que tiene el profesor cuando un grupo lo está percibiendo de manera inapropiada y no hace nada al respecto para mejorar su imagen: ¿qué es lo que falla en su percepción?, ¿cómo su actitud está generando antipatía del grupo?, ¿por qué no comprende las señales de la retroalimentación de sus alumnos? Esta situación se debe a varias causas; pero la principal se encuentra en la falta de sensibilidad a las ligeras variaciones emocionales de los discípulos; dicho de otra manera, la causa es un pobre desarrollo de la empatía. En caso de que el docente no la practique, se encontrará en mayor riesgo de zozobrar en sus metas.

La adulación docente. Se presenta cuando el maestro finge estar complacido con sus alumnos y, aunque los exalte, en realidad desea favorecer su propia imagen. El halago del docente puede ser peligroso, pues en vez de obtener lo deseado, puede generar una reacción opuesta; la lisonja funciona bien sólo si el alumno considera que no hay ningún objetivo detrás de la misma, como demuestran los experimentos de Wortman (citado en Díaz Loving, 2002); por lo tanto, el docente produce el efecto opuesto en sus alumnos, si es demasiado afectado o simulado. Cuando el docente no parece sincero y ellos lo atribuyen a la conveniencia; por ejemplo, al actuar así en la proximidad a la aplicación que hace la escuela de la evaluación del desempeño docente, va a ser peor percibido; por lo tanto, mal evaluado. Otro error resulta

cuando el profesor manifiesta mejores actitudes hacia los alumnos más agraciados y confunde esto con su desempeño. Las investigaciones en Psicología Social hablan del binomio “belleza-desempeño” como un fenómeno de alteración perceptual de las conductas áulicas (Worchel & Cooper, 2002) y de esto no siempre tiene conciencia el docente.

Las malas actitudes son, como se mencionó, un factor de riesgo, pues el profesor se encuentra propenso a sufrir el “efecto búmeran”²⁶, ya que todas sus actitudes pueden reflejarse en situaciones conflictivas hacia sus alumnos. Como consecuencia de las malas actitudes, el docente puede experimentar un mayor estrés y, la principal consecuencia será vivir fricciones en su interacción o incrementar sus temores ante la posibilidad de problemas mayores si llega a haber una desavenencia.

DE CARÁCTER BIOLÓGICO

También los docentes están expuestos a riesgos con agentes infecciosos o daños a su sistema músculo-esquelético, lo cual se tratará a continuación.

Virus y bacterias

Los riesgos biológicos como el contacto con virus y bacterias dispersos en el entorno escolar, son elevados para el maestro por estar con una gran cantidad de personas en un ambiente cerrado, además con una distancia relativamente

²⁶ Es un constructo de creación personal para explicar cómo, las actitudes negativas del docente en el aula, traen como resultado un incremento de su propio estrés laboral. Nota del Autor.

corta. Con relación a lo anterior, en alguna ocasión comentó un docente: “Cuando comencé a dar clases, cada mes tenía gripe”. Aparte del riesgo que implica lo anterior, también existe el riesgo emocional; es decir, que el profesor se considere “prisionero” de una actividad que no puede interrumpir, acelerar o descuidar en ningún momento, como cuando un alumno estornuda cerca de él. En últimas fechas, con el virus de la influenza H1N1 humana y con la difusión de sus mutaciones, muertes y alta peligrosidad, se ha desatado una “histeria colectiva” que, independientemente del riesgo latente, también existe el apuro “psicológico”. Pero no solamente la gripe es un riesgo, también enfermedades más graves, como la hepatitis o la rubéola, pueden llegar a afectar la salud del docente.

Problemas músculo esqueléticos

Como consecuencia del estrés, se tensionan permanentemente varios grupos musculares, dentro de ellos destacan los músculos faciales y los superiores del trapecio; asimismo, se puede irradiar esa tensión a los músculos cercanos. También se incrementa la producción de sudor, de dolor y de algunas hormonas; cuando el docente está entrando en una zona de riesgo, en este tipo de padecimientos, muestra síntomas como sensación constante de fatiga, dolor, hipertensión, migraña, insomnio, etc.

El docente también presenta trastornos músculo-esqueléticos procedentes tan sólo de su actividad, como estar mucho tiempo de pie o sentado, Esta postura también puede provocar alteraciones circulatorias, várices o dolores lumbares. Aunque cualquier parte del cuerpo puede sufrir alguna alteración, la que con más frecuencia se observa en la

docencia es la espalda, concretamente, la región cervical o lumbar, consecuencia de estar sentado, pero con la tensión de prestar atención a los estímulos que le rodean.

DE CARÁCTER SOCIO ORGANIZACIONAL

En esta categoría se encuentran todos los riesgos relacionados con el entorno social, tanto externo como interno.

Desprestigio de la profesión docente

Es riesgoso encontrarse en una sociedad que devalúa la labor que se desempeña. El acoso que realiza indirectamente la sociedad hacia el maestro se abordó suficientemente en el primer capítulo, por lo que se procederá a analizar el riesgo del acoso laboral.

***Mobbing* en el contexto educativo**

Orígenes del término

Etimológicamente, la palabra *mobbing* deriva del verbo inglés *to mob*, que significa atacar con violencia. Este término fue introducido inicialmente por Konrad Lorenz al estudiar el comportamiento agresivo de algunas especies animales, en donde se repetían curiosamente dos condiciones: los miembros eran nuevos y los más débiles. Posteriormente, Leymann propondría a principios del año de 1990, en el Congreso de Hamburgo sobre Higiene y Seguridad en el Trabajo, la palabra *mobbing* para referirse al comportamiento agresivo en las organizaciones (Rojo & Cervera, 2005).

El *mobbing* también es un riesgo psicolaboral al que está expuesto el docente; este concepto se refiere a una situación en que una persona o grupo de personas ejercen violencia psicológica de forma prolongada, periódica, sistemática y corta en tiempo, para lograr el cese de una persona (Ausfelder, 2002); es posible que no exista una profesión libre de acoso psicológico laboral, aunque los lugares con mayor prevalencia son las organizaciones laborales burocratizadas o ideologizadas, en donde se incluyen las áreas de la Administración Pública, la Salud y la Educación. Se cree que, porque una de las monedas de cambio común en la docencia son los valores, debería estar libre de los antivalores propios de la “selva de asfalto”; pero nada más alejado de la realidad, precisamente y en opinión de varios especialistas, la docencia es una de las áreas más atacadas por este fenómeno, a causa de que está compuesta por personas pasivas, que en muchos casos han aceptado mantener una postura transigente con las situaciones injustas del entorno. En una investigación llevada a cabo en la ciudad de Naranjo, Cuba, los investigadores confirmaron la hipótesis de que el *mobbing* es una de las principales fuentes de estrés en el docente (Oramas, Rodríguez García, Almirall Hernández, Huerta Carmona & Vergara Berenechea, 2003).

Causas del mobbing. El *mobbing* ha existido desde siempre en las organizaciones humanas, pero la agresión al volverse menos franca y posibilitada de expresión —propia de la que se observa en las instituciones actuales—, se ha vuelto sutil, por lo que la profesión docente —actividad tradicionalmente pacífica y reflexiva— se ha convertido en uno de los lugares comunes donde se le observa a menudo. Se

consideran cinco posibles motivos que agudizan el *mobbing* en la actualidad.

Primero. Hay pruebas de que se ha incrementado la psicopatía y los trastornos antisociales, los cuales enmarcan a las personas que tienen una conducta acosadora, como las personas con tipología psicopática (ver primer capítulo).

Segundo. Se ha incrementado la competitividad laboral, pues existe una sobreoferta de trabajo docente y, por lo tanto, el miedo de no seguir laborando.

Tercero. Los docentes se encuentran aislados del resto de sus compañeros, quienes pueden influir en alumnos y directivos con relativa facilidad (Martínez Bonafé, 1989) a través de medios éticamente cuestionables, para afectar moralmente su reputación y cosechar beneficios y prebendas laborales.

Cuarto. El capitalismo flexible ha contribuido a hacer sentir con más impacto la importancia de conservar el trabajo docente; pues la contratación y recontractación son más comunes que nunca (Sennett, 2000).

Quinto. Existe un deseo común de incrementar el número de horas en el trabajo, pues la vida intensa e insegura, obliga a asegurar cualquier posibilidad laboral.

El acoso al docente, tiene sus antecedentes en la envidia hacia las cualidades de una persona, las presiones para la uniformidad, la lucha contra lo diferente y el miedo a perder el trabajo; Karen Horney (1951) opinó que la sociedad hipercompetitiva y neurotizante de nuestro tiempo, obligaba a

los trabajadores a engañar, hablar en contra, manipular y tener comportamientos destructivos hacia sus compañeros. Igualmente, consideró que la neurosis empujaba a comportamientos como pelear contra los iguales, superarlos o rechazarlos. Todo esto se observa en la actividad actual; el docente se ve presionado a la uniformidad por el entorno, pues cualquier situación de diferencia puede provocar el ataque en su contra; la compleja labor docente se ve presionada a ser realizada de forma adaptada a los grupos, tanto de compañeros como de alumnos, pues un profesor que destaca demasiado, puede ser considerado como deseoso de sobresalir, de obtener privilegios, de crecer sobre los demás y todo esto puede desatar el ataque. Precisamente la motivación de logro —de la cual se habló anteriormente— también induce a la competitividad; así, resulta paradójico, pues a pesar de que mantiene activo y saludable emocionalmente al individuo, también atrae al *mobbing*; también el docente se tiene que cuidar de actitudes negativas que inviten a la hostilidad de quienes lo rodean.

Para Ausfelder (2002), otros aspectos importantes que pueden desatar ataques al docente, son las particularidades, como por ejemplo: ser muy delgado o muy gordo, ser bizco o tartamudear; desde un punto de vista evolutivo, quien se distingue de la mayoría produce ataques de los iguales para favorecer el compañerismo —aunque no todos, por tener particularidades, son atacados; sino hasta que la hostilidad es repetitiva y la exclusión es indiscriminada—. Asimismo, en una situación de “histeria colectiva” alguien que identifica la causa de su malestar en un compañero, puede viciar mentalmente a los demás y contaminarlos, hasta el punto de que ellos

identifiquen también la misma causa (Barlow & Durand, 2001). Este fenómeno de unión que se patentiza en los linchamientos colectivos o en los motines contra la autoridad, se puede dar a un nivel laboral, pero con actitudes sutiles que son capaces de destruir moralmente a una persona; sobre todo si quienes las ejecutan tienen presente la idea de la pérdida del trabajo.

Diagnóstico del mobbing. El *mobbing* suele ser sumamente difícil de diagnosticar, pues, a veces, es denunciado incorrectamente por docentes con baja autoestima, que pueden considerarse víctimas de esta actitud cuando son rechazados a participar en algún evento o reunión, sin que esto lo amerite; asimismo, el *mobbing* se puede confundir con el deseo de crecimiento de los compañeros o con la obligación de obedecer a personas altamente obsesivas y exigentes. Cada una de estas acciones por separado no constituyen *mobbing*, sino hasta que las acciones se han sistematizado con el objetivo de presionar a un empleado para lograr su cese laboral. Además, no se ha encontrado correlación entre género, tipo, edad, origen o estatus de empleo con el *mobbing*; es decir, no hay factores protectores y, aunque la organización pareciera estar en contra de esta práctica, en realidad la favorece, lo cual vuelve más encubierto su dictamen (Soares, 2006).

Para Hirigoyen (2001) deben combinarse tres factores para que se pueda hablar de *mobbing*: la existencia de conductas de acoso, la persistencia en el tiempo y la repetición frecuente de estas conductas. Habría que destacar que las

conductas del acosador deben ser producidas semanalmente²⁷, pues lo que hace perversa a esa actitud es que aparezca periódicamente sin provocación alguna.

Para Peñasco Velasco (2005), los siguientes pueden ser síntomas de *Mobbing* hacia el docente:

- Difusión de rumores.
- Maltrato verbal mediante amenazas o insultos.
- Deterioro del rendimiento laboral mediante estrategias sistemáticas, como no prestarle libros, checar su entrada y salida, hablar con los alumnos sobre su quehacer educativo.
- Aislamiento, al no informarle de reuniones, juntas, etc.
- Asignación de malos horarios de manera sistemática.
- Disminución sistemática de la carga horaria frente a grupo.
- Asignación de grupos conflictivos, numerosos o complicados.
- Supervisión excesiva de su desempeño, preguntarle sobre la hora de entrada, insistir en que vuelva a firmar, etc.
- Sobredimensionar los conflictos maestro-alumno.
- Control exhaustivo de los avances programáticos, contenidos, informes de materias, realización de exámenes, etc.

²⁷ Si durase más de una semana en producirse, sería difícil que fuera una provocación deliberada.

- Impedimento para el uso de determinados espacios.
- Control exhaustivo de la justificación de sus faltas.
- Excluirlo de actividades y eventos o informarlo de última hora.
- Impedir la satisfacción de la impartición de su clase, asignándole materias que no domina.

Además de los anteriores, se han encontrado en México los siguientes (Pando Moreno, Ocampo de Águila, Águila Marín, Castañeda Torres, & Amezcua Sandoval, 2008):

- Las demandas laborales que recibe no corresponden a su nivel de conocimientos, competencias y habilidades.
- Su trabajo no le permite desarrollar habilidades y conocimientos nuevos.
- Los sistemas de control del personal académico son incorrectos.
- La información que recibe sobre la eficacia de su desempeño no es clara y directa.

También, en consideración de Meza Rocha (2010) se suele dar:

- La petición de trabajos de alta tecnología en donde no hay capacitación.
- La distorsión de la comunicación, sobre todo en entrega de reportes, informes, etc.

- La exclusión en reuniones, generada por los mismos maestros.

- El acceso de directivos en clases, intencionadamente.

Características del mobbing. Existen tres formas como se lleva a cabo el *mobbing*; la primera, al rechazar la comunicación con la víctima —aunque se incrementa la comunicación por atrás de ella con el objeto de desvalorarla—; la segunda, con el aislamiento; ya que no se le permite la interacción con los demás miembros del grupo, pues se le considera una persona corrupta y responsable de su situación; la tercera, con la destrucción de la persona, a la cual se llega a través de ataques íntimos e individuales como bromas, injurias y humillaciones. Más adelante se puede llegar al ataque físico; bien rompiendo cosas de su trabajo, objetos cercanos o, ya directamente agrediéndola, dejándole mensajes ofensivos u obligándola a poner en peligro su salud psicológica; también la falta absoluta de interacción laboral puede tener consecuencias más devastadoras por el ataque pasivo.

Desarrollo del mobbing. Para Piñuel y Zabala (2003), las etapas del *mobbing* se presentan en el siguiente orden: acontecimientos críticos, acoso, intervención organizacional, solicitud de ayuda y salida. Las cuales se desarrollan a continuación.

Acontecimientos críticos. Al inicio se han dado relaciones cordiales entre el acosador y acosado, aunque aún no comienza propiamente el *mobbing*, es la fase en que el futuro atacante realiza su elección, pues descubre las cualidades potenciales de su víctima, que lo hacen sentirse amenazado.

La frase de José Martí viene a colación: “¡Virtuoso, tú serás odiado!”; ya que esto encaja muy bien con el perfil del acosador, quien en un principio se impresiona por las virtudes de su presa; no manifiesta agresividad, sino al contrario, demuestra amistad, apoyo y aceptación; pero en el fondo sus pretensiones son otras, pues en cuanto exista una excusa tendrá la oportunidad para desencadenar el ataque.

Acoso. El acosador comienza a señalar a la víctima como alguien torpe o peligroso para la institución, asimismo, trata de conseguir el mayor apoyo posible entre los miembros con quienes interactúa la persona, así como su aislamiento; posteriormente buscará provocarla para que reaccione de forma extrema, con el objetivo de ganar pruebas a favor de su “inestabilidad”, la cual, en realidad procede de la presión ejercida por el entorno y la manipulación del atacante.

Intervención organizacional. En este momento se produce la figura del “chivo expiatorio”, el cual ya se había producido con anterioridad para lograr “salvar” a la organización, cuando estuvo sobrecargada de tensiones y era necesario un “fusible” para evitar el “cortocircuito” organizacional.²⁸ La intrusión se focaliza en la víctima y la ansiedad del sistema se dirige hacia la idea de la necesidad de su destrucción.

Solicitud de ayuda. En esta fase la víctima se siente incómoda, pero todo el ambiente organizacional le indica que es ella la que está mal y, las personas que consulta en busca

²⁸ Los conceptos entrecomillados proceden de la Teoría Sistémica.

de ayuda, acaban por convencerla que es su mente y actitudes lo que está produciendo ese estado de cosas y no la realidad.

Salida. Debido a la baja motivación para retornar al ambiente hostil, se colocará a la víctima en una baja productividad, que puede incidir en retardos, faltas, olvidos, etc., pues consciente o inconscientemente deseará no ir al centro de trabajo, de tal suerte que el ausentismo, el absentismo y el presentismo le generarán fallas ante las tareas laborales y hará que el agresor justifique todo aquello que hizo. Esta fase final puede ser muy corta; o bien, prolongarse en el tiempo con un consabido daño a todos los sistemas orgánicos de quien soporta el acoso organizacional.

En el *mobbing* participan otros factores de manera colateral en su desarrollo, como el hecho de que los ataques del agresor se produzcan en privado o ante testigos que simpatizan con el victimario y, por tanto, se comportan como si estuvieran mudos, ciegos y sordos; además estos testigos tampoco hablan del asunto y si se les cita como referencia, lo niegan, pues tienen miedo de pertenecer al bando de los que “están mal”; también puede ser el caso que esperen obtener algún beneficio. Asimismo, los sentimientos de culpa y desamparo que desarrolla el acosado le impiden defenderse oportuna y eficientemente. Para Ausfelder (2002), las víctimas son personas profesionales y éticas; sin embargo, al ser atacadas comienzan a fallar laboralmente.

El objetivo del acoso es conseguir el abandono, de preferencia voluntario, de la víctima, pues de esa forma el victimario garantizará su falta de implicación en el asunto. Esta

conducta explica porqué el trabajador acosado, es alguien que resulta amenazante para la persona o grupo de personas que lo atacan y las razones radican, precisamente, en las cualidades que ha demostrado; a la par de sus virtudes, presenta un desarrollo diferente en la capacidad defensiva, pues el *mobbing* encaja bien en las personas que son bondadosas o educadas, que no “dan problemas”, o que están dispuestos a ver desde la óptica de los demás.

El *mobbing* en la docencia: investigación y epidemiología

Para Peñasco Velasco (2005), la Universidad es uno de los lugares más comunes donde se desarrolla el *mobbing*, pues la estructura organizacional presenta entidades que pueden actuar por separado para sus propios intereses sin existir mutua vigilancia entre éstas; el acoso dentro de estos diferentes segmentos se puede dar, desde el rector hasta los profesores de asignatura, pasando por todos los segmentos entre éstos y aquél. En general, se cree que el acoso laboral educativo se da preferentemente de forma descendente —por los administradores escolares—, aunque para otros investigadores de este riesgo magisterial, como Soares (2006), proviene mayoritariamente del área horizontal —los compañeros docentes—. De igual manera, en este fenómeno existen distinciones de “castas”, que provienen de la “herencia” de familiares que coadyuvaron a la formación de la escuela, los cuales se protegen entre sí; paralelamente se encuentran los docentes abandonados, que no pertenecen a un grupo que los proteja y quienes con más probabilidad suelen ser sujetos de ataque, considera Peñasco Velasco (2005). Para Piñuel y

Zabala (2003) y muchos especialistas, la víctima tiene muchas características virtuosas que invitan al acosador para destruirlo, por envidia o miedo de ser sustituidos en la cátedra que se imparte o inclusive ocupar su lugar en la administración escolar. En la actualidad se puede estudiar este fenómeno con diversos instrumentos que van, desde el uso del cuestionario inicialmente propuesto por Heinz Leymann en 1980 (LIPT), hasta al Inventario de Violencia y Acoso Psicológico en el Trabajo (IVAP) del Dr. Pando Moreno²⁹ de últimas fechas.

Epidemiología del mobbing docente. Aunque no se han realizado suficientes investigación al respecto, se conoce la existencia de niveles muy altos de este riesgo socio-laboral en México; por ejemplo, en una investigación llevada a cabo con una muestra representativa de 565 docentes de la Universidad del Valle de Atemajac (Univa), los investigadores encontraron más del 5% de docentes con hostigamiento intenso; pero en cuanto a referencias de acoso psicológico — sin cubrir todos los criterios del *mobbing*—, fueron más del 80% de educadores que se quejaron de haberlo vivido alguna vez en esa Universidad, lo cual habla de una situación sumamente alarmante para nuestro País (Pando Moreno et al., 2008).

Perfil del acosador y la víctima

Aunque no se han podido descubrir patrones sociodemográficos en el ataque, sí se conocen características generales de personalidad que se han observado en los actores de este fenómeno.

²⁹ Investigador del Departamento de Ciencias de la Salud en el Trabajo, de la Universidad de Guadalajara, en México.

Perfil de la víctima. La víctima laboral presenta, a la inversa de su atacante, un elevado perfil de ética y compromiso con la institución; para Piñuel y Zavala (2003), son personas justas, autónomas y con gran capacidad para el trabajo, expresan con claridad lo que piensan y precisamente suelen incomodar a la organización por su actuar desinhibido, en una institución en donde coexisten dos tipos de ética: la de la propaganda, que tiene que ver con los valores que se pregonan y, la de la realidad, más cercana a la lucha del más fuerte.

Perfil del acosador: El acosador laboral tiene características psicopáticas e inclusive, puede, a diferencia del psicópata común, tener éxito, como menciona Schneider en 1923 (citado en Davison, 2000) y repetir esa conducta cuantas veces tenga oportunidad, dejando a su paso la amargura de sus acciones; en otro tenor de ideas, como menciona Hare (2003), esta personalidad no presenta culpa, empatía, ni ansiedad al llevar a cabo sus agresiones; aunque puede resultar un trabajador eficiente en la forma y el dominio de sí mismo, no lo es realmente en el fondo, utiliza las reglas socialmente aceptadas para usar su potencial destructivo, lo que lo convierte en un excelente manipulador para orquestar su ataque.

Las tácticas de acoso que más frecuentemente utiliza el acosador, según Ausfelder (2002) son:

- Ataque sobre la posibilidad de comunicarse.
- Ataque en las relaciones sociales.

- Repercusiones en la estima social.
- Ataque sobre la calidad de la situación profesional y de vida.
- Ataques a su salud.

Consecuencias del acoso

Las sociedades actuales sufren graves pérdidas como consecuencias del *mobbing*, como son: menos productividad, demandas laborales, conflictos internos, baja calidad de vida y de trabajo de la víctima, entre otros.

Hirigoyen (2001), considera que la primera consecuencia del acoso laboral, es el incremento del estrés; pero cuando la situación se vuelve crónica, existen consecuencias devastadoras, como los trastornos psicossomáticos que predisponen a los sujetos a muchas enfermedades de gravedad y, análogamente el daño a la autoestima, que puede darse en tal medida, que la víctima dure mucho tiempo en reponerse, a pesar de haber salido del entorno amenazante. Este síndrome postraumático procede de la sensación de no poder hacer nada ante el atacante y de seguir prisionero en su estado emocional perverso, situación que es altamente desgastante, como la que describió Seligman (1971), respecto de los perros que desarrollaron indefensión aprendida, después de un tiempo de recibir castigos en situaciones artificialmente ineludibles.

Para el profesor Piñuel (2003), existen cuatro tipos de consecuencias:

Consecuencias físicas. Afecciones psicósomáticas que atacan principalmente al sistema cardiovascular, músculo-esquelético y respiratorio, problemas gastrointestinales como gastritis y colitis nerviosa; a las que se pueden agregar también las alteraciones y trastornos del sueño, dolores físicos y problemas funcionales.

Consecuencias psíquicas. Depresión, problemas para disfrutar la vida, miedo al fracaso, ansiedad generalizada, problemas con la memoria a corto y largo plazo, así como desconfianza en las propias capacidades. También, en opinión de Meza Rocha (2010), se experimenta sentimientos de ansiedad, fracaso o apatía, que a su vez pudieran converger en adicciones; y en casos más extremos en trastornos paranoides o suicidio.

Consecuencias sociales. Se presentan conductas de aislamiento e incapacidad de establecer contactos sociales en un tiempo, por miedo a ser juzgado como una persona indeseable.

Consecuencias laborales. La principal consecuencia es la falta de dinero para hacer frente a la vida, esto en conjunto con la imposibilidad de ser contratado de nuevo y, posiblemente, de tener más dificultades en el momento de enfrentarse a pedir un nuevo trabajo y tener que poner como referencia al anterior.

DE ÍNDOLE REACTIVO A LA ANSIEDAD

La interacción docente genera ansiedad, que se ha definido como una sensación de aprensión o intranquilidad hacia un peligro desconocido (Friedman, 2004).

El DSM-IV-TR³⁰ menciona algunas reacciones que se vinculan con la ansiedad, como la elevación de la frecuencia cardíaca, sudoración, temblores o sacudidas, opresión o malestar torácico, sensación de entumecimiento u hormigueo en diversas partes del cuerpo, escalofríos o sofocos. Y, en casos más extremos, miedo a perder el control, volverse loco o morir (American Psychiatric Association, 2005).

Debido al estrés, se vuelve inapropiado el funcionamiento de los neurotransmisores alegres y el ser humano tiende a sustituirlos con el consumo de ciertas sustancias. De tal suerte que, para aminorar los efectos de la ansiedad, el docente puede caer en una serie de hábitos que lo pueden afectar y, por lo mismo, se incrementa la probabilidad de sufrir enfermedades laborales más agudas; estos hábitos están constituidos por fumar, tomar en exceso café o bebidas alcohólicas, consumir drogas, tanto legales como ilegales, o no cuidar la alimentación.

Tabaquismo

Diversos estudios hablan sobre la creencia que tienen los fumadores, respecto de que el cigarro reduce el estrés e induce estados de calma; pero contrario a lo que piensa el que fuma,

³⁰ Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.

sólo existe un efecto momentáneo de tranquilidad, ya que a continuación se experimenta una mayor ansiedad. Al inicio pueden aumentar las ondas alfa en el cerebro y estimular la liberación de endorfinas, produciendo sentimientos de relajación; pero posteriormente se induce el efecto contrario.

Una investigación en Argentina constató que poco más de un tercio de los docentes fuma (Navarra, 2004), la investigación también pudo constatar que quienes más fuman son mayores de 40 años; igualmente se encontró que la mayor incidencia se da en los docentes varones. Asimismo, en este País el grupo de edad con la mayor proporción de fumadores docentes es el de 30 a 34 años; entre los grupos universitarios, quienes tienen las mayores prevalencias son el personal administrativo y los docentes de facultades diferentes a las áreas de la salud. Según Muñoz Escobedo (2007), en la Universidad de Zacatecas, México, existe una prevalencia del 22% de fumadores en el sector docente, de aproximadamente un 50% de los trabajadores universitarios, no docentes, lo cual es un dato esperanzador para el magisterio.

Alcoholismo

Aunque se cree que el alcohol es un estimulante, en realidad es un poderoso depresor del sistema nervioso y, las personas que experimentan estrés, suelen tomarlo por este motivo.

Según Newell (2002), existen tres modelos para explicar el consumo de alcohol derivado de las presiones laborales:

Por ser un reductor de la tensión. Este modelo considera que el alcohol juega un papel de freno para la tensión acumulada en el centro de trabajo y ayuda a la relajación.

Por ser un reductor de la conciencia cognitiva. Este otro modelo considera que, el motivo por el cual se bebe, es para evadir los pensamientos negativos que provienen de las frustraciones cotidianas.

Por ser un reductor de la memoria emocional. Finalmente, este último modelo se enfoca a la reducción en general de las ideas negativas, pues quien bebe pretende ser ajeno a todos los recuerdos emotivos que desencadenaron su estrés.

De cualquier manera, se coincide en creer que las personas afectadas por este hábito aprendieron a utilizar el alcohol para reducir la tensión. Se han correlacionado variables para indicar el sector docente con más alto riesgo y, se ha descubierto, que los docentes solteros tienden a beber más que los casados; asimismo, hay pruebas que indican que el género femenino está comenzando a igualar al masculino.

Según Lara Peinado (2009), en una investigación en México, llevada a cabo con 9 mil docentes, se pudo constatar el grado de avance del alcoholismo, en virtud de que dos tercios de las maestras poseen un alcoholismo temprano y, dos tercios de los maestros, presentan un alcoholismo avanzado, cifras que el mismo Lara Peinado (2009) no considera aplicables a todo el País; pero sí cree que es una mirada a lo que está ocurriendo en la docencia: el alcoholismo, en cualquier grado que se manifieste, advierte de una profesión

estresante que obliga a sus miembros a paliarla con hábitos riesgosos.

Consumo de comida riesgosa para la salud

La explicación a la conducta de los hábitos de consumo, se encuentra en relación a la ansiedad y el estrés; cuando una persona sufre estos procesos —debido a la presencia de cortisol—, el organismo tiende a cambiar el gusto de los alimentos normales, por aquellos que provean rápidamente de energía, como los azúcares y los almidones; los productores masivos de comida saben que las personas que están en locomoción constantemente, cambiando de actividad o desplazándose y que experimentan al mismo tiempo ansiedad, les atrae comer algo rápido y con valores altos de grasas, harinas, azúcares y sales.

Este tipo de comida conlleva muchos riesgos para la salud según Whetten y Cameron (2005).

La abundancia de lípidos. La grasa acompaña al riesgo de sufrir problemas cardiovasculares, bajo la dieta actual que se lleva, en promedio se consume un 50% más de la que se necesita.

El exceso de azúcares. Aunque en un principio los hidratos de carbono generan impulsos energéticos, presionan al páncreas e incrementan el riesgo de padecer diabetes.

La desproporción de sodio. La sal se consume en cantidades 10 veces superior a la que debería de consumirse y es un factor importante que contribuye a la hipertensión.

CAPÍTULO III

ENFERMEDADES PSICOLABORALES DOCENTES

*Si domas a un caballo con gritos, no esperes que te obedezca
cuando le hables.*

D. D. Runes

ENFERMEDADES PROPIAS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

Todas las actividades profesionales presentan padecimientos relacionados con los riesgos a los que están expuestos y, en consideración de la importante revista española, Mufase (2000), el estrés, el *burnout* y la depresión, constituyen problemas propios de la enseñanza. A la par de éstos, también existen síntomas somáticos derivados de la irrupción de algunas emociones (en donde participa el sistema nervioso autónomo), que más tarde o más temprano afectan al trabajador, pues el organismo humano tiene una capacidad de adaptación y resistencia limitada, que aunque muchas veces permite confrontarlas y salir a su encuentro, al final se gesta una debilidad en un órgano por donde éstas presionan hasta enfermarlo. En una investigación llevada a cabo por Travers y Cooper (1997), con los maestros del Reino Unido, se constató que cuando menos el 23% había tenido alguna enfermedad en el pasado. Este dato por sí mismo habla de una labor riesgosa

para la salud, ya que los promedios de padecimientos en otros grupos de trabajadores son inferiores; pero aunque esta evidencia pudiera tener solamente valor cuantitativo, la investigación logró constatar dos elementos cualitativamente diferentes sobre otras profesiones:

- La mayoría de las enfermedades de los maestros fueron derivadas del estrés y la ansiedad.
- A diferencia de otros grupos de trabajadores “muy estresados” (por ejemplo, los médicos), los docentes, tuvieron significativamente mayores trastornos mentales.

En conclusión: el docente sufre más enfermedades derivadas o desencadenadas por el estrés y éste incide más en dañar su mente, a la par de producir manifestaciones psicosomáticas.

Como consecuencia de las enfermedades que son producto de los efectos del trabajo profesional, los maestros tienen una motivación más alta que otros empleados o profesionales para abandonar su carrera, lo cual también comprobó la investigación anteriormente mencionada, pues dos de cada tres docentes desearon desprenderse de su actividad profesional (retirarse de la fuente de estrés) en los últimos cinco años, misma cifra que menciona Lara Peinado (2009) respecto de los maestros mexicanos insatisfechos con su vida.

Según la revista andaluza de “Investigación y Educación” (Bolaños Ruiz, 2006) las principales enfermedades que viven los docentes de esa zona son las siguientes:

- Enfermedades respiratorias y de las cuerdas vocales.

- Enfermedades articulares.
- Enfermedades mentales.
- Enfermedades digestivas.
- Enfermedades neurológicas y sensoriales.
- Enfermedades circulatorias.

Estos seis grupos de enfermedades, están relacionados precisamente con las afecciones orgánicas que son conocidas por provenir de los efectos del estrés, las cuales se consideran enfermedades psicosomáticas; pues aunque atacan al organismo, tras un examen clínico, estos síntomas no pueden ser explicados por una enfermedad médica. Cox (citado en Ruiz Frutos, García, Delclós y Benavides, 2007), consideró que el estrés afecta a la salud mental y, de ahí, a todos los funcionamientos orgánicos; principalmente al sistema nervioso autónomo, cardiovascular, respiratorio, gastrointestinal, inmunitario, endócrino y muscular; los cuales concuerdan con los encontrados en los docentes andaluces; además, pese a que el educador puede sufrir una enfermedad, como cualquier otra persona que lleve un inadecuado estilo de vida, tales padecimientos y sus consecuencias, son más intensos y tienen un carácter más psicopatológico en el gremio magisterial. Debido a la falta de tiempo en las consultas y al difícil diagnóstico médico de las enfermedades somáticas, los maestros son valorados por sus síntomas y signos orgánicos, olvidando la verdadera causa del problema. Las investigaciones han descubierto el velo que había sobre las causas de las enfermedades de este sector y ahora se sabe, que en el caso del docente, se derivan de situaciones más

socio-psicológicas que físico-biológicas del trabajo (Travers & Cooper, 1997). Por lo tanto, las enfermedades que viven los maestros son derivadas del estrés laboral y, este mismo se puede considerar una enfermedad cuando supera los recursos que tiene el educador para afrontarlo, pues gesta la aparición de trastornos mentales los cuales afectan en los estados de ánimo del docente —e influyen seguramente en la calidad de la enseñanza—.

EL ESTRÉS DOCENTE

Se sabe que quienes trabajan con personas, más que con objetos inanimados, presentan mayores niveles de estrés; igual que quienes tienen un trabajo mental, en comparación con aquellos que realizan actividades físicas (UGT, 2001); por lo tanto, no es sorprendente que en opinión de muchos expertos, la docencia sea una de las profesiones que produce más tensión (Gold & Roth, 1993), precisamente por la existencia de relaciones negativas dentro de la organización laboral (Martínez & Salanova, 2005). La enseñanza está asociada en todo el mundo a niveles de estrés de sus practicantes (Golembiewski, Munzenrider & Carter, 1983). La actividad docente parece tener un componente común a quienes sufren perturbaciones durante un tiempo prolongado: la fatiga y los estados de desasosiego interior, que desde hace tres décadas se conocen como el “Síndrome de Quemarse en el Trabajo”.

Antecedentes históricos

Este concepto ha sido controversial desde que surgió por sus diferentes acepciones y generalidades de uso; proviene del

latín *stringere* que significa tensionar, apretar u oprimir. Inicialmente fue utilizado en la física para medir desgaste o deformación de ciertos materiales, hasta que Canon (1932) lo usara por primera vez aplicado al desgaste humano. Posteriormente se hablaría de esa opresión o deformación que se da en el cuerpo humano, la primera por el estrés y la segunda como consecuencia del mismo. Canon (1932) usó el concepto de estrés, como una noción que afectaba la homeostasis de los sistemas simpáticos y fue el primero en sugerir que se podía medir. Aunque la definición actual del concepto de estrés se debe a Hans Selye, el cual lo define como un Síndrome General de Adaptación (SGA), que es un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo, físico o psicológico. En función de las reacciones del cuerpo a los estímulos perjudiciales, aclara que es un proceso dinámico de reacciones de diferentes órganos del cuerpo, que responden a las demandas del entorno (Stora, 1991). Cabe señalar que también Pavlov influyó en la consolidación de este concepto por sus descubrimientos sobre los reflejos condicionados, pues generó la apertura a los orígenes psicosomáticos de las lesiones orgánicas, debidos a los funcionamientos relacionados con las emociones. Asimismo, Freud intervino en este término, con el concepto de angustia y llamó de esta manera a los miedos que son principalmente internos (Hall, 1978); de esta manera, en la tercera década del siglo pasado, con el apogeo del psicoanálisis, se exploraron diversos mecanismos psicopatológicos de los efectos del estrés psicológico.

El estrés procede de una angustia que no se disipa y produce reacciones adversas en el organismo, esencialmente

es una respuesta normal ante las situaciones de peligro; pero el ser humano utiliza mecanismos fisiológicos para reaccionar ante agresiones simbólicas por meses, lo cual termina por agotarlo y desgastarlo. ¿Por qué las cebras y los leones no tienen úlceras?, se pregunta Sapolsky (2008) y se responde diciendo que la explicación se encuentra en que estos animales involucrados en la lucha y la huida, se preocupan por los acontecimientos sólo cuando ocurren. Describe Sapolsky (2008, pág. 24):

Si el lector es la cebra que corre para salvar la vida, o el león que lo hace para obtener comida, los mecanismos de respuesta fisiológica de su organismo se hallan adaptados para enfrentarse a una emergencia física de corto plazo de este calibre. Cuando nos sentamos y empezamos a preocuparnos sobre hechos estresantes activamos las mismas respuestas fisiológicas que son potencialmente desastrosas cuando se provocan de forma crónica [...].

Si un maestro se encontrara en África y fuese atacado por un león, los cambios provocados en su organismo resultarían muy convenientes, pues respondería inmediata y oportunamente a ese peligro de corta espera; pero no así al percibir situaciones complejas, que lo presionaran por parte de la administración escolar o los alumnos, pues la memoria es capaz de traer repetidas veces a estos símbolos provocadores a la imaginación y el cuerpo responder fisiológicamente de forma indefinida, lo que vendría desgastando al sistema de alerta y al organismo. Una analogía de esto se puede encontrar en la película *Operación Valquiria* (Singer, 2008), en donde el 15 de julio de 1944, al mayor Otto Remer, generó la movilización del Ejército de reserva para tomar el mando de Alemania; sin embargo, después de recibir un telegrama en el

cual se le aclara que era una “acción de práctica”, quedó confundido y frustrado, igual que su ejército.

Síntomas del estrés docente

Los síntomas que presenta el docente cuando no puede afrontar sus objetivos escolares (por la carencia de recursos, tanto internos como externos) pueden ser sumamente complejos y confusos, por ejemplo, pueden ir desde sentimientos de falta de pertenencia hacia su institución escolar, disminución del compromiso y quejas excesivas, hasta sentirse muy cansado al terminar la labor del día. Aunque usualmente se evidencia en los comentarios que narra, sobre su incapacidad para hacer frente a la disciplina en el salón de clases, sentirse abrumado por la disparidad de conocimientos y actitudes de sus alumnos, verse a sí mismo presionado por las obligaciones en el hogar derivadas de la exigencia escolar.

Kyriacou (2003), ha señalado los síntomas comunes que presenta el docente como consecuencia de su actividad. Los cuales se pueden apreciar en la tabla adjunta.

Tabla 8 Síntomas comunes de estrés docente.

| CATEGORÍA | SÍNTOMA |
|-------------------|------------------------------------|
| DEPRESIVA | Pérdida del apetito sexual |
| | Humor inestable |
| | Depresión |
| | Facilidad para llorar |
| | Cansancio |
| PSICOSOMÁTICA | Aspecto poco saludable |
| | Dolor estomacal |
| | Malestar general |
| | Llagas bucales |
| | Indigestión |
| ANSIOSA | Irritabilidad |
| | Intranquilidad |
| | Obsesión compulsiva por el trabajo |
| | Tensión |
| | Insomnio |
| | Tics nerviosos |
| Ataques de pánico | |

Fuente: adaptación personal de Kyriacou (2003).

Tipos de estrés

El estrés puede presentarse en tres formas, según la intensidad, la periodicidad o la permanencia a la que se esté expuesto. La siguiente tabla ejemplifica el tipo de estrés, sus características, así como sus consecuencias (APA, 2007).

Tabla 9 Tipos de estrés.

| TIPO DE ESTRÉS | CARACTERÍSTICAS | CONSECUENCIAS |
|------------------|---|--|
| Estrés agudo | Se da de manera inmediata e intensa por presiones del ambiente o ideas futuras de peligros | Puede ser estimulante (resulta agotador si pasa cierto tiempo) |
| Estrés episódico | Estrés agudo por períodos, más fácilmente presente en las personalidades tipo “A” —más no exclusivo de ellas—, quienes perciben de forma más aguda los estresores | Puede producir brusquedad, hostilidad, prisa e irritabilidad |
| Estrés crónico | Es un estrés que se mantiene por largos períodos sin que se solucione | Puede producir suicidio, cáncer, crisis nerviosas |

Fuente: Adaptación personal de la Asociación de Psicología Americana (2007).

Los sucesos de estrés agudo representan poco riesgo cuando no se repiten; pero cuando el estrés no se disipa, se incrementa el desgaste de los órganos; se comienzan a fatigar los sistemas implicados en las respuestas y no se reponen totalmente. Como resultado, aumenta el riesgo de heridas o de enfermedades (Stephen et al., 2004). El estrés tiene un papel importante en algunos problemas habituales de la salud, como los relacionados con los sistemas cardiovasculares, músculo-esqueléticos y psicológicos (NIOSH, 2008; Stephen & Cooper, 2004).

Tipos de estresores

La tensión crónica que se vive en la docencia se produce como consecuencia de muchos factores que se conjugan entre sí, por ejemplo, el educador que tiene que estar pendiente de evitar el desbordamiento de las conductas de los alumnos y no perder el control del grupo, captar su atención y, al mismo tiempo, enfrentar sus conflictos internos, cuidar la didáctica; así

como vivir la posibilidad de conflictos personales en la interacción escolar, que pueden hacerse presentes a lo largo del tiempo. Además, la imposibilidad de posponer su actividad académica, representa uno de los principales factores que le generan presión, lo cual se manifiesta en el siguiente comentario de un profesor: “No tuve tiempo de preparar la materia; pero debo entrar al grupo y no sé que vaya a suceder, no sé si se den cuenta mis alumnos y cómo lo vayan a tomar”. Lo anterior demuestra que la docencia es una profesión que no permite demorar el enfrentamiento con el compromiso adquirido, ni esconderse tras un escritorio, pues la actividad no es susceptible de ser aplazada.

Los estresores se han clasificado de varias maneras, por ejemplo, internos o externos al sujeto que los vive.

Estresores internos. Son propios de las características personales del individuo, por ejemplo: introversión, personalidad tipo “A”, pensamientos negativos, etc.

Estresores externos. Son diferentes a las características del sujeto, por ejemplo, sobrecarga en el trabajo o ambigüedad en el rol.

Los estresores también se pueden clasificar en físicos o psicológicos, los cuales pueden ser, en el primer caso, el ruido y la fatiga y, en el segundo caso, las presiones educativas u organizacionales.

Estresores psicológicos. Estos comprenden todas las emociones, por ejemplo: frustración, ira, celos, miedos, sentimientos de inferioridad. Estos estresores pueden depender de lo que cada persona piense sobre su entorno y,

están muy influidos por las características cognitivas y de personalidad de cada uno, como la percepción de amenazas o daños, la forma como se interpretan las acciones de los alumnos o de la administración escolar; la amenaza de perder el trabajo o la agresión de algún alumno; la pérdida del prestigio profesional por comentarios de personas mal intencionadas, etc. Cabe señalar que para Gil Rivera (2001), el exceso de solicitudes que exigen los centros educativos, en combinación con la falta de recursos, constituyen estresores más impactantes que los que tienen un carácter más psicológico-perceptual.

A continuación se desglosan algunos posibles estresores de este tipo.

Estresores provenientes de presiones educativas: se generan como consecuencia de tener presente toda la demanda de actividades que se requieren. El educador puede sentirse rebasado por el conjunto de solicitudes que recibe, lo que hace que se sobrecargue su mente de energía para hacer frente a las múltiples tareas escolares.

Estresores provenientes de la presión cronológica: se presentan cuando el docente tiene la necesidad de cuidar el tiempo, imponiéndose plazos más cortos para las actividades a realizar; entonces atenderá poco eficientemente sus asuntos, descansará menos, gestionará una mayor cantidad de información, etc.

Estresores provenientes de la administración escolar: ocurren cuando visualiza todas las situaciones que tiene que atender, por la diversidad de peticiones y multiplicidad de

funciones que existen en algunas instituciones, mismas que se agudizan con los siguientes aspectos: problemas y presiones organizacionales, falta de protección laboral, falta de confianza entre compañeros, bajo reconocimiento a la labor y falta de control. Resch (citado en Ausfelder, 2002) menciona 4 factores organizacionales que incrementan el estrés: la información no fluye adecuadamente, hay interrupciones frecuentes que afectan a la concentración, los aparatos importantes se estropean a menudo y las instrucciones son contradictorias. Estos cuatro factores, extrapolados a la educación, pudieran presentarse, por ejemplo, cuando los docentes viven informaciones contradictorias entre los alumnos y los directivos; cuando se ven interrumpidos por anuncios de la dirección, sociedad de alumnos, eventos, etc.; o cuando la clase está preparada para usar el videoprojector y éste no funciona. Además menciona Meza Rocha (2010), que, cuando se está estresado, se perciben las obligaciones que demanda la organización laboral como coercitivas.

Estresores provenientes de alumnos: cuando el educador se ve rebasado por el conjunto de demandas que recibe de ellos, en el sentido que la docencia implica motivar a los estudiantes, interesarlos por el aprendizaje en el contexto académico, disciplinarlos y atender sus necesidades afectivas.

Estresores físicos. Se han considerado cuatro tipos de estresores físicos: el calor, el frío, la fatiga y el ruido (Muchinsky, 2002); aunque otros autores agregan la polución atmosférica y las barreras arquitectónicas (Martínez Selva, 2004); así como la exposición a sustancias químicas, higiénicas y de seguridad en el lugar del trabajo, que como ya

se vio, juegan un papel importante en producir malestar para el docente. También es importante mencionar que, a veces, la ausencia de cambios también puede generar estrés —por aburrimiento—, dado que es difícil tolerar la monotonía, como demuestran los experimentos sobre el aislamiento sensorial (Cofer, 2007). Los estresores como el calor, el frío y la fatiga fueron tratados en capítulos anteriores, por lo que respecta al ruido, basta agregar que, como es un sonido que no se desea escuchar, se ha vinculado con el ausentismo, accidentes laborales y baja calidad del trabajo (Noweir, 1984); así como poca capacidad de concentración y tolerancia a la frustración (Meza Rocha, 2010). Aunque el ruido afecta de manera diferencial a unos y otros, es probable que la docencia sufra estrés físico ante grupos ruidosos, movimientos de bancas y ruido ambiental de otros grupos; se considera que el medio laboral no es natural —como tampoco lo es el ruido excesivo— y, por lo tanto, las respuestas biológicas se tornan inadecuadas en los lugares construidos por los humanos (Parra Garrido, 2004). El docente tiene que estar conteniéndose constantemente ante situaciones ruidosas del aula, lo cual pone a prueba su tolerancia a la frustración y produce un estado de alerta que contribuye a incrementar su estrés laboral.

Aunque, tanto estresores físicos como psicológicos son capaces de producir alteraciones nocivas, independientemente uno del otro, para Canino de Lambertini (1997), ambos estresores potencian entre sí sus efectos; por ejemplo, la vivencia de tensión muscular o saturación auditiva, que provienen de la actividad docente, deberá influir de forma holística en la forma de apreciación de los estresores psicológicos: tales como exaltación de algún alumno, llamada

de atención de la administración escolar, etc. En la docencia se suelen producir simultáneamente ambos, lo que explicaría el porqué esta colectividad vive mayor estrés.

Para Martínez Selva (2004), se requieren cuatro características para que los estresores produzcan una tensión disfuncional:

- Que tengan un carácter reiterativo.
- Que sus efectos persistan en el tiempo.
- Que el organismo no se adapte a ellos.
- Que no se pueda recuperar el equilibrio interior.

Para Holmes y Rahe (1967) cualquier suceso que genere una respuesta emocional, como el ruido, puede causar estrés, esto incluye tanto situaciones positivas, como el nacimiento de un hijo, matrimonio, etc.; o negativas, como la pérdida del empleo, la muerte de un familiar, etc. Para este modelo, el estrés puede suscitarse desde irritaciones menores, como esperar demasiado en el tráfico, hasta situaciones de vida o muerte; sin embargo, ha sido criticado por considerar al ser humano como un ente pasivo ante los estresores y negar la importancia de los eventos positivos para contribuir a la salud emocional. Por lo tanto, es posible que si el ruido está relacionado con situaciones agradables, sea ínfimo su impacto perjudicial, como el que se produce en dinámicas o en ambientes y situaciones apropiadas.

Epidemiología del estrés docente

Las investigaciones sobre el grado de estrés que en general exhibe el docente, no arrojan resultados similares³¹; por ejemplo, en algunas investigaciones con docentes de primaria, sólo una pequeña fracción sufría de estrés, en concreto un 12.7% (Silva, Quintana et al., 2005); datos similares al anterior se encontraron en una zona de Perú, con un 43.2% de estrés en maestros de primaria y 36.6% en maestros de secundaria (Fernández Arata, 2008). En la investigación realizada en la Universidad Pitágoras (El Sahili González, 2009), aplicando la ERS de Holmes y Rahe, se encontró un 48.5% de docentes con estrés elevado. Promediando varios resultados en este sentido, se calcula que un tercio del sector docente presenta estrés disfuncional, de un 10% a un 15% más que el exhibido en promedio en otras profesiones.

Modelos explicativos para el estrés docente

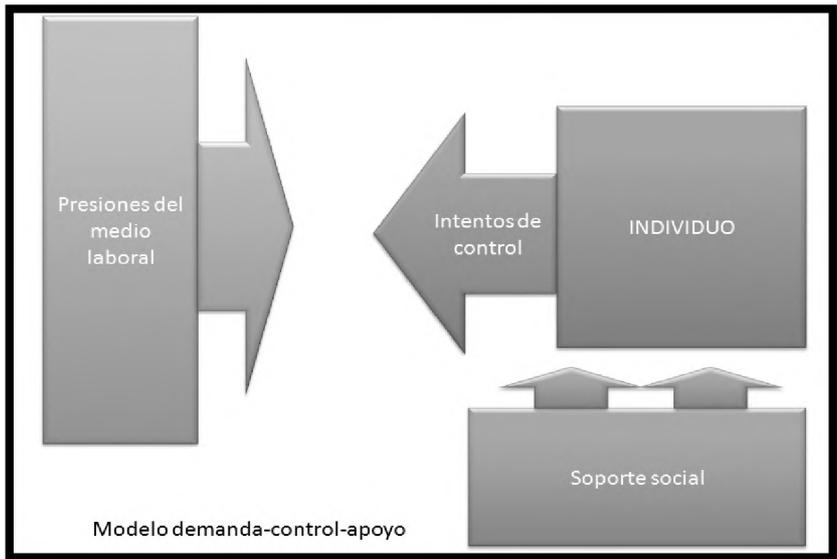
Martín Chaparro y Vera Martínez (2004) mencionan tres modelos que pretenden explicar el estrés.

El modelo demanda-control-apoyo. Este modelo fue planteado por Karasek y Theorel (1990) y considera que la presión para el logro de los objetivos laborales, al ser enfrentada por el sujeto, sobrepasa sus recursos personales; debido a la falta de autonomía que se presenta en el docente,

³¹ Esto producto de muchos factores, tales como metodologías implementadas, instrumentos y condiciones de evaluación, disposición de colaboración de los docentes, horas totales de trabajo, turno de trabajo, época del año en que se realiza el estudio, cultura, geografía, etc. (Meza Rocha, 2010). Nota del Revisor.

no tiene control sobre el medio amenazante ni puede tomar las medidas necesarias para paliarlo; a lo anterior se agrega, como factor atenuante, el soporte que brinda el entorno laboral que se expresará en el reconocimiento y estimación de las personas que están a su lado.

Ilustración 3 Modelo demanda-control-apoyo.



Fuente: adaptación personal del modelo de Karasek y Theorel (1990).

Según este modelo, el sistema escolar pide al docente que cumpla con varios requisitos y condiciones, lo cual lo empuja a elegir alternativas de acción dentro de su repertorio de respuestas para lograr el control; sin embargo, encuentra que no puede eludir las situaciones que le generan tensión con su conducta; esta discrepancia hace que se sobrepasen sus recursos. Las personas que lo rodean lo pueden apoyar, justificar, atacar, presionar o juzgar; todo esto jugará un papel

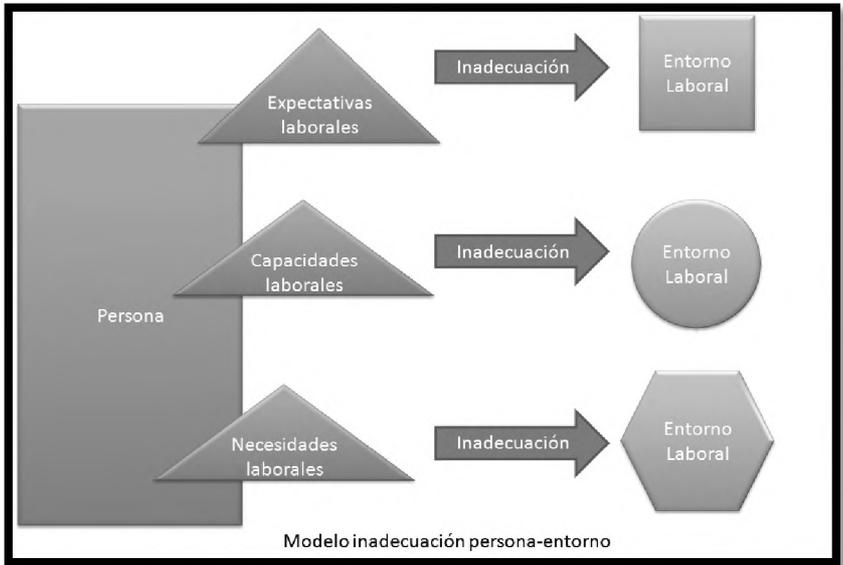
modulador para el estrés, de ahí que la convivencia y respaldo de los pares sea fundamental para que amortigüe su efecto; en cambio, si ocurre lo contrario, se permitirá que se registre en toda su intensidad.

Desde este marco teórico se describen posibles formas de prevención del estrés docente, por ejemplo, optimizar y ajustar las demandas escolares, aumentar el control e incrementar las fuentes de apoyo social.

El modelo inadecuación persona-entorno. Este modelo lo crean Hackman y Oldham (1980) y enfatiza la mala adaptación entre las capacidades, expectativas o necesidades del trabajador y las oportunidades reales que el trabajo ofrece; se hace referencia al hecho de que si las exigencias laborales son elevadas, difícilmente el empleado podrá hacerles frente, sobre todo si no pueden modificarse esas condiciones; por lo regular el docente no puede cambiar el grupo o la interacción con él o, si logra hacerlo, es de forma muy limitada.

El papel del apoyo social resulta también fundamental, dado que sirve de amortiguador, sobre todo en situaciones de alta exigencia y bajo control.

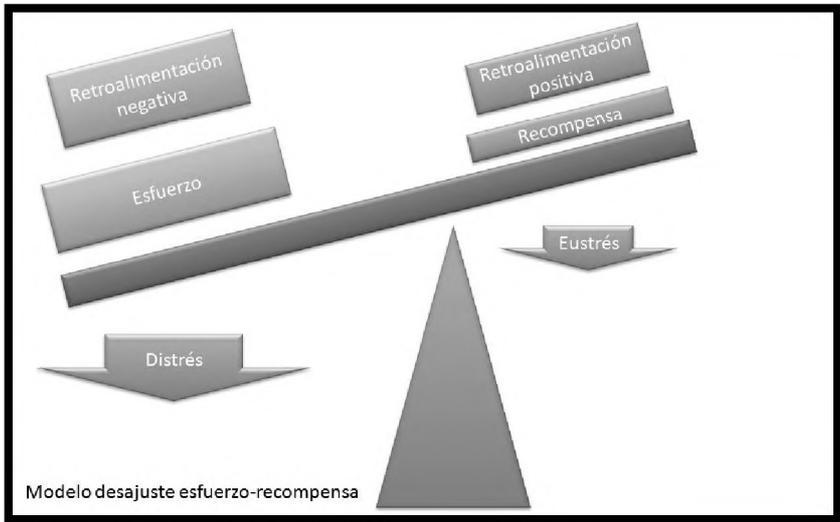
Ilustración 4 Modelo inadecuación persona entorno, donde los triángulos representan las características personales inadecuadas para las diferentes figuras geométricas que constituyen el entorno laboral.



Fuente: adaptación personal de Hackman y Oldham (1980).

Modelo desajuste esfuerzo-recompensa. Finalmente este modelo lo plantea Siegrist (1996) quien hace referencia al desfase entre el esfuerzo realizado y la recompensa recibida. Puede suceder que en el ambiente laboral no se proporcione la retroalimentación adecuada al trabajo y esfuerzo desempeñado. Si esta situación es constante entre las expectativas y los resultados percibidos, puede conducir a sentimientos de insatisfacción, injusticia y desencadenar estrés. Se presenta cuando un docente, que se ha esforzado en realizar su trabajo, obtiene poca retroalimentación positiva sobre estas acciones; cuando el entorno le comparte su punto de vista, éste es negativo y contrasta con las expectativas internamente planteadas sobre su propio desempeño.

Ilustración 5 Modelo desajuste esfuerzo-recompensa, donde se aprecia como este desbalance produce distrés.



Fuente: adaptación personal de Siegrist (1996).

Tabla 10 Modelos explicativos al estrés docente.

| Modelo | Autores | Características | Prevención |
|-------------------------------|--------------------------|---|---|
| Demanda-control-apoyo | Karasek y Theorel (1990) | El estrés es resultado de la presión del entorno y la falta de autonomía y apoyo para enfrentarla | Disminuir la demanda del entorno e incrementar el control del empleado y el apoyo |
| Inadecuación persona-entorno | Hackman y Oldham (1980) | Mala adaptación entre las capacidades del docente y las actividades realizadas | Clarificar las actividades, adecuarlas |
| Desajuste esfuerzo-recompensa | Siegrist (1996) | El esfuerzo del empleado no es retribuido adecuadamente | Premiar a los docentes, retroalimentarlos periódica y positivamente |

Fuente: adaptación personal de varios autores.

Modelos que pretenden explicar la defensa al estrés

Hay dos constructos teóricos que pretenden explicar cómo el estrés es paliado por la combinación de algunos factores de la personalidad.

El modelo de personalidad resistente al estrés. También llamado *hardness*, fue planteado por Kobasa (1982) quien se opone al concepto de “sufrimiento pasivo” que inicialmente propondrían Holmes y Rahe en 1967; estos últimos autores consideraban ineludibles los sucesos estresantes de la vida, pues no existía diferenciación entre quienes los vivían, sino solamente entre los eventos vividos. El estrés había sido concebido como un estímulo que más tarde o más temprano impactaría en el organismo humano, igual que al arrojar una piedra a un lago, las ondas producidas llegarían ineludiblemente a la orilla. Esta concepción pasiva del sufrimiento del estrés ya había sido criticada anteriormente por Folkman y Lazarus (1980) al proponer precisamente, una diferenciación de los tipos de afrontamientos. Siguiendo el ejemplo del lago, para Kobasa (1982), existen factores que amortiguan el impacto de la piedra para producir la onda o incluso impiden que llegue a la orilla. La personalidad resistente al estrés está constituida por una tríada de factores los cuales se convierten en una coraza que protege a quienes la tienen; Ezpeleta (2005) analiza estos factores en un contexto de aplicación general; pero se pueden extrapolar algunos ejemplos para la docencia.

El compromiso. El cual se refiere al grado de obligación que muestra el educador y la forma entusiasta como aborda

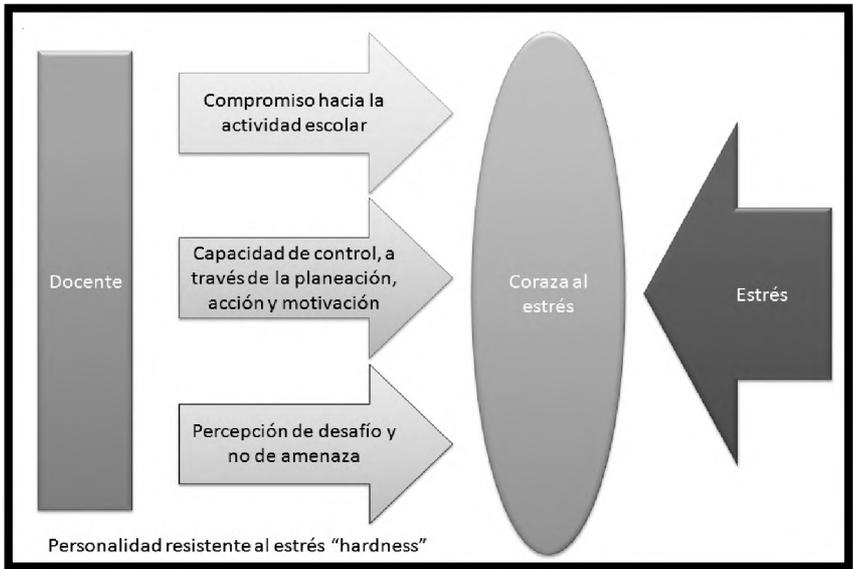
diariamente su función. Los docentes altamente comprometidos y apasionados con los temas que imparten en sus materias, aquellos que viven profundamente las relaciones con sus alumnos, quienes se involucran en sus clases, tienen un factor de protección o *hardness* ante los estresores; del que carecen quienes hacen su trabajo con poco nivel de involucramiento, ya que presentan apatía hacia los temas que les competen y no disfrutan las relaciones sociales; por ejemplo, ven como una situación inusual comer en la cafetería escolar y desperdician la oportunidad de convivir con alumnos; les resulta indiferente ver anuncios en los periódicos murales o pasearse por la escuela, etc.

El control. Como un concepto parecido al “locus de control” de Rotter (1966); que en este modelo teórico implica la interpretación y planificación proactiva, para contrarrestar a los estresores a través de la ejecución de una toma de decisiones oportunas y firmes; pero también preservando una motivación constante para actuar con base en los resultados anteriores.

*El desafío*³². El cual se refiere a la percepción de que los conflictos escolares son una oportunidad de crecimiento y el docente considera más cómodo involucrarse en los cambios diarios, que vivir en la estabilidad (Latorre Nanjarí, 2008); también se perciben los conflictos escolares cotidianos como una oportunidad de aprendizaje y se tiene el enfoque de interpretar la realidad como desafíos y no como problemas.

³² En este sentido se define como un reto que se percibe de forma positiva y energizante.

Ilustración 6 Modelo de personalidad resistente al estrés o *hardness*.



Fuente: adaptación personal de Kobasa (1982).

El modelo de sentido de coherencia. Creado por Antonovsky (1987), se enfoca en la percepción que tiene el docente de sí mismo dentro del mundo; considera que responde mentalmente a preguntas vitales como: ¿se vive en un mundo predecible?, ¿en qué medida es manejable?, ¿tiene sentido lo que se hace?; igual que el modelo de Kobasa (1982), cuenta con tres factores.

La comprensibilidad. Referente a la capacidad de percibir un entorno laboral entendible, que se puede valorar con la pregunta: ¿Qué tan predecibles son los modelos de comportamiento de la administración escolar y de los alumnos? Cuando se trata de la conceptualización sobre el entorno se

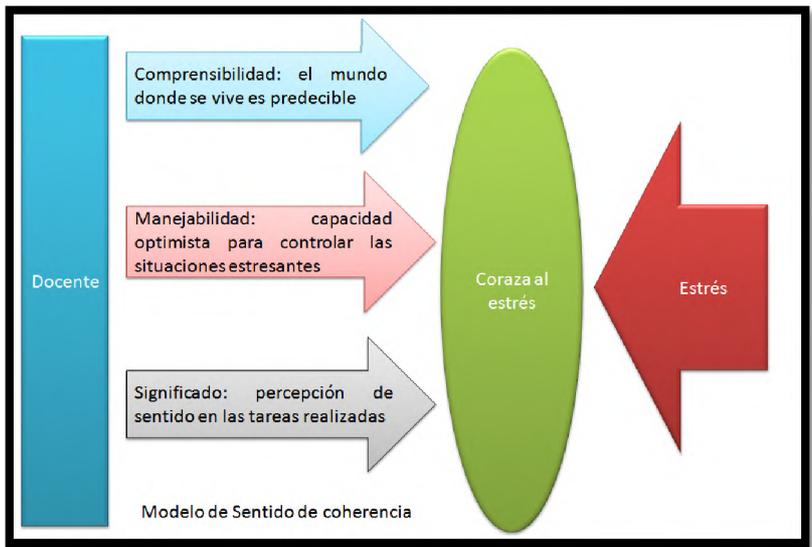
plantean las siguientes dudas: ¿las ideas permiten entenderlo?, ¿existen regularidades que son susceptibles de conocimiento?, ¿se pueden comprender las situaciones extrañas?

La manejabilidad. Se refiere al grado en que el docente cree que tiene a su disposición los recursos para afrontar las demandas que le exige el medio ambiente escolar, el optimismo sobre las capacidades para abordarlo se debe a la confianza en los propios recursos o en tener a la mano a las personas que pudieran proveerlos.

El significado. Se relaciona con la idea de que tienen sentido los esfuerzos realizados en la tarea escolar. También está relacionado con elementos cognitivos que justifican todo esfuerzo por el progreso de los alumnos, se viven retos en las dificultades y no obstáculos, por lo tanto, los elementos de frustración se traducen en factores de motivación.

Según Ezpeleta (2005), el sentido de coherencia es muy importante para los seres humanos, porque es el puente entre el individualismo y el entorno.

Ilustración 7 Modelo de sentido de coherencia, donde se aprecia como la comprensibilidad, la manejabilidad y el significado se combinan para producir una coraza que protege del estrés.



Fuente: adaptación personal de Antonovsky (1987).

Tabla 11 Clasificación de modelos que pretenden explicar la protección al estrés docente.

| MODELO | Autores | Características |
|-----------------------------------|-------------------|---|
| Compromiso-control-desafío | Kobasa (1982) | El <i>hardness</i> expresa el grado de compromiso, control y percepción de desafíos del docente, como factores protectores al estrés |
| Comprensión-manejabilidad-sentido | Antonovsky (1987) | El sentido de coherencia, expresa la confianza en la predictibilidad, manejabilidad y sentido sobre el entorno, como factores protectores al estrés |

Fuente: adaptación de Kobasa (1982) y Antonovsky (1987).

VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL ESTRÉS DOCENTE

Existen tres grupos de variables que se han estudiado para explicar el estrés docente: sociodemográficas, personales y organizacionales.

Variables sociodemográficas. Dentro de estas variables se agrupan características personales, como la edad, que es el tiempo comprendido desde el nacimiento del docente hasta la fecha; educación, entendida como el nivel académico obtenido; y el género, que abarca las diferencias, tanto biológicas como socioculturales, de los conceptos masculino y femenino.

Variable en función del género. En lo que se refiere al género, hay pruebas a favor que indican que la mujer tiene mayor susceptibilidad a experimentar estrés, aunque se ha discutido su falta de correlación. En el estudio realizado en docentes de la Universidad de Lleida (Sánchez Fernández & Clavería Señas, 2005) en el año 2002 con 667 docentes, se constató que las manifestaciones físicas y psicológicas del estrés se perciben más en las mujeres; por otro lado, en una investigación con 102 maestros de educación básica, en la región de Chillán, Chile, existió una relación mediana y directamente proporcional entre el sexo y el nivel de estrés laboral: las mujeres tuvieron un triple (Silva, Quintana, Jiménez, & Rivera, 2005). Finalmente, favoreciendo a las anteriores investigaciones, en opinión de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT, 2003) las mujeres tienen más agotamiento emocional y por lo tanto mayor probabilidad de sufrir por el estrés, mismo que los hombres eliminan en las situaciones educativas en que se involucran.

Variable en función de la edad. En cuanto a los años de ejercicio profesional; también las investigaciones son discutibles, pues mientras que unos afirman que los docentes más jóvenes son los más susceptibles a estar estresados (Sánchez Fernández et al., 2005) o que la experiencia laboral es un factor protector del estrés y del *burnout*, como menciona una Investigadora de la Universidad de Santiago de Compostela (Santiago, 2005); otros estudios arrojan que la mayoría de las disertaciones en este sentido son contradictorias (Mariana Elvira & Herruzo Cabrera, 2004), hasta indicar que los que tienen más años de servicio, son los más estresados, según el estudio realizado con 102 docentes en la región de Chillán, Chile (Silva et al., 2005); opinión favorecida, también, por la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT, 2003), en donde se menciona que las investigaciones señalan como principal grupo de riesgo a aquellos docentes con más de 10 años de dedicación y compromiso en la docencia.

Variable en función del estado civil. Se cree que los docentes casados tienen una mayor defensa al estrés, según los estudios de Golembiewski et al. (1986), porque los hijos y la familia pueden ser una fuente de desahogo emocional, como cita Mariana Elvira et al. (2004); en ese mismo sentido se pronuncia Santiago (2005), quien concluye que los principales factores protectores del malestar laboral del docente universitario son el poder contar con el apoyo de la familia, aunque otros estudios no arrojaron las mismas conclusiones.

Variable en función del nivel educativo. En cuanto al nivel educativo de la escuela, todo parece indicar que los docentes

de secundaria tienen más probabilidad de experimentar estrés por los problemas de conducta encontrados en jóvenes y adolescentes, ya que las normas disciplinarias suelen ser sumamente difíciles de acatar (Moriana Elvira et al., 2004).

Tabla 12 Variables que influyen en el estrés según varios autores.

| Autor | Mayor defensa al estrés | Menor defensa al estrés |
|--|-------------------------|-------------------------|
| Sánchez Fernández et al. (2005) Silva Quintana et al. (2005) FETE-UGT (2003) | Género femenino | Género masculino |
| Sánchez Fernández et al. (2005) Santiago (2005) | Más edad | Menos edad |
| Silva Quintana et al. (2005) FETE-UGT (2003) | Menos edad | Más edad |
| Golembiewski et al. (1986); Moriana Elvira et al. (2004); Santiago (2005) | Docentes casados | Docentes solteros |
| FETE-UGT (2003) | Áreas urbanas y rurales | Áreas suburbanas |

Fuente: clasificación de varios autores.

Variables de personalidad. En cuanto a la personalidad, el “locus de control interno” es un factor protector del estrés; los docentes que lo tienen presentan más confianza en el yo y en la predictibilidad del ambiente; las situaciones no previsible contribuyen a generar un estado de indefensión, por lo tanto el “locus de control externo” y la indefensión aprendida son conceptos casi similares (Reeve, 1999).

Los docentes con indefensión aprendida están más expuestos a padecer estrés, según indican algunas investigaciones de la Universidad de Córdoba. La tipología de personalidad ha sido una de las variables más estudiadas para predecir el *burnout*. En esta misma dirección se expresa la Profesora María José, de la Universidad de Santiago de Compostela, quien afirma que los profesores universitarios que

informan de alto grado de malestar laboral, se caracterizan por ser más pesimistas y adoptar un comportamiento evasivo y pasivo, es decir, no disponen de estrategias que les permitan enfrentar de modo directo y activo los problemas derivados de su profesión (Santiago, 2005); asimismo, estos individuos perciben las dificultades como amenazas, en lugar de retos u oportunidades para demostrar su valía personal. También perciben una mayor dificultad de afrontar con éxito los problemas derivados de su trabajo y las pequeñas cosas del día les resultan más molestas.

La autoestima del profesor, ha sido otra característica relacionada con el estrés (Ríos Muñoz, 2007), en términos generales la autoestima es un factor protector.

Tabla 13 Variables de personalidad que afectan al estrés del docente.

| Autor: | Variable productora de estrés: |
|---------------------------------|--------------------------------|
| Reeve (1992) | “Locus de control externo” |
| Santiago (2005); Moriana (2004) | Indefensión aprendida |
| Ríos Muñoz (2007) | Baja autoestima |

Fuente: adaptación personal de varios autores.

La personalidad tipo “A”. Abordada en capítulos anteriores, es un tipo de personalidad que intensifica los efectos de diversos agentes estresantes en el trabajo. A la par tiene problemas para autodisciplinarse a realizar las tareas de forma pausada, pues pretende abarcar desesperadamente todo lo que pueda hacer, como menciona Muchinsky (2002, pág. 313) sobre este grupo tipológico: “No tiene formas de entrenarse para mantener la diligencia de un ritmo; pretende hacer la carrera de la vida como un maratón y no como una

serie de cien metros”. El docente que presenta estas características, se obsesiona con el trabajo y no es capaz de detenerse ante él para lograr la relajación momentánea, de ahí que corre un riesgo mayor de ser afectado por el estrés cotidiano.

Personalidad neurótica. Los docentes con este tipo de personalidad, tienden a ser personas hipersensibles al orden y ciertas situaciones que pasan desapercibidas para los demás, las viven de forma exagerada. Para Horney (1951) las personas neuróticas se descubren porque sus necesidades son más intensas y cargadas de ansiedad, que el común de las personas, lo que las lleva a volverse inflexibles y a utilizar predominantemente una actitud de sometimiento, pelea o alejamiento de los demás. Para Calle (2000) este tipo de personalidad presenta una falta de conocimiento sobre sí misma, no mide sus verdaderas aptitudes ni limitaciones; como resultado, es dominada por sentimientos de insatisfacción, cuyo origen está entre lo que cree merecer y las posibilidades reales que tiene de conseguirlo. Dicho de otra manera, su hipersensibilidad procede de una exagerada idea de que el entorno les debe proporcionar más de lo que ellos le proporcionan; las personalidades neuróticas son más propensas a ser afectadas por los estresores por la forma como los magnifican.

Personalidad con “locus de control externo”. Este concepto diferencia a las personas que creen que son otras personas o circunstancias ajenas las responsables de lo que ocurre, de aquellas que creen que son ellas mismas (Reeve, 1999). Este concepto se refiere a las creencias y expectativas

de una persona, respecto a que puede interactuar con el ambiente para producir los resultados deseados y evitar los indeseables. Las personas con “locus de control externo” tienden a aguantar en lugar de actuar, es decir, consideran que no tienen control sobre los acontecimientos, lo que los lleva a adaptarse pasivamente. Este concepto es importante, porque el estrés se intensifica cuando las respuestas son pobres o inexistentes³³. Por lo tanto, las personalidades con “locus de control externo”, serán más propensas a ser desgastadas por los estresores, precisamente por inhibir sus réplicas.

Autoeficacia percibida. En otro estudio realizado en Perú se constató que la autoeficacia percibida es un factor protector contra el estrés docente, así como la percepción del desempeño docente está influida a su vez por las fuentes de presión laboral, la personalidad tipo “A” y el *burnout* (Fernández Arata, 2008). Por lo tanto los docente con alta autoeficacia tienen un factor que los protege contra el estrés, pues tienen confianza en sus capacidades y logran realizarlas durante un tiempo crítico en el cual otros desisten; mientras que su incompetencia se convierte en un círculo vicioso que daña su desempeño y seguridad.

Personalidad introvertida. La distinción que originalmente creó Jung (1992) sobre esta tipología actitudinal ante la vida, es que el funcionamiento introvertido es el menos apropiado para los docentes, en función de que, por un lado no logran contactar y entusiasmar a sus alumnos y, por otro, no pueden

³³ Es un factor protector utilizar cualquiera de los mecanismos conductuales que tiene diseñado nuestro organismo. Nota del Autor.

disipar su ansiedad en las relaciones sociales (UGT, 2001) y ser protegido por ellas para evitar el estrés.

Personalidades rígidas. Este tipo de personalidad carece de flexibilidad, las personas rígidas tienen problemas porque no conciben que la docencia deba ser plástica, cambiante; tan cambiante como lo humano. No es posible mantener las mismas reglas en clases durante todo lo que dura un cuatrimestre o semestre, porque hay eventos imprevistos, situaciones no controladas ni planeadas en los calendarios escolares; por lo que es deducible que el ritmo propio de la docencia es aproximativo, no exacto; por consiguiente, el docente obsesivo con tendencia a la personalidad tipo “A”, que se engloba en la rigidez, contará con actitudes menos apropiadas.

Variables organizacionales que afectan al estrés del docente

Se conocen muchos tipos de variables asociadas al incremento del estrés docente. A continuación se describen algunas de ellas.

Variable en función de la carga de trabajo y presión laboral. En consideración de Oramas et al. (2003), una de las principales fuentes de estrés docente, que se obtiene por parte de la organización escolar, es el exceso de carga de trabajo —sobre todo la carga física y la carga mental—. Sin embargo, tomando en cuenta los bajos sueldos docentes, tal vez el problema principal proceda de que los profesores se ven obligados a aceptar trabajar más horas de las que su organismo puede descansar, lo cual lleva a una opresión

mayor para su psique, producto de tener que revisar, preparar y aplicar distintos programas de estudio.

Variable en función del ruido. Como se ha venido comentando, el ruido es uno de los principales estresores que desemboca en estrés agudo, tanto el producido dentro del aula, como las acciones del docente para impedir que se produzca en ella.

Variable en función del acoso laboral. El *mobbing* —descrito en el capítulo anterior—, puede ser una fuente psicosocial enorme de estrés, desde sus inicios hasta la última fase.

Variable en función de los descuentos por retardos en tiempo y entrega. También otro aspecto importante se refiere a las instituciones que descuentan las horas por los minutos que llegue tarde un profesor, incrementando el estrés antes de iniciar el día (Norfolk, 2000); asimismo, la presión que se ejerce para entrega de actividades programadas, cómo reportes de actividades, exámenes, etc., puede detonar momentáneamente el estrés y coadyuvar al estrés general que se vive.

Variable en función del tráfico. Según Norfolk (2000), el estrés se puede producir por el sólo hecho de desplazarse al lugar de trabajo, o también como consecuencia de llegar tarde a la escuela³⁴.

³⁴ En una investigación que realicé en la Universidad de León, en la ciudad de León, Gto., con varios grupos de Licenciatura en Derecho, pude constatar que entre las variables “actividad académica” y “traslado a la escuela”, generaba más estrés la última, sobre todo en aquellos alumnos que contaban con automóvil.

Variable en función de las situaciones inesperadas. La docencia, más que muchas actividades, se encuentra con “sorpresas” como derivado de trabajar con grupos humanos; implica el exponerse a las voluntades inconstantes de los mismos, a situaciones no advertidas. No es previsible la interacción con alumnos que presentan diferentes personalidades, a quienes es difícil entender y adivinar sus cambios de humor, de peticiones, de deseos de trabajo, etc. Además de lo anterior, también los docentes son perturbados por escenarios no esperados, que se derivan de considerar persistente la simpatía de sus alumnos. Fernando Aguilar Barrera³⁵, profundo conocedor de los fenómenos educativos, mencionaba a sus docentes que la deslealtad entre socios, esposos, relaciones obrero-patronales y demás ámbitos, era inferior a la que había entre alumnos y maestros³⁶, por la inconstancia afectiva entre aquellos y éstos; por ese motivo, el docente se ve sorprendido cuando se entera del rechazo de un grupo, lee una mala evaluación de su desempeño, observa negativismo hacia su cátedra, etc.

Variable en función del predominio de las relaciones. Otra situación presente, particularmente en ocupaciones como la enseñanza, es que los docentes comparten la mayor parte del tiempo con los alumnos y muy poco con los colegas, por consiguiente, son limitadas las oportunidades de discutir los problemas profesionales para obtener empatía de dificultades similares que les aquejan (Sánchez de Gallardo & Maldonado

³⁵ Ex director de la Universidad del Continente Americano (UCA), en León, Guanajuato.

³⁶ A la relación maestro-alumno le solía llamar: “La relación más infiel”.

Ortiz, 2003); es decir, que este desbalance por sí mismo, es un factor de estrés, pero pocas escuelas tratan de reequilibrarlo.

Variable en función de la ubicación del centro escolar. Se sabe que los centros escolares alejados del hogar, en zonas marginadas, o que se encuentran en la periferia, comparten al maestro los problema inherentes a esa zona (FETE-UGT, 2003).

Tabla 14 Variables que inciden en el estrés docente.

| Autor | Variable productora de estrés docente |
|--|--|
| Muchinsky (2002); Golembiewski et al. (1983) | Fatiga mental |
| | Fatiga emocional |
| | Fatiga física |
| | Fatiga de habilidades |
| Oramas et al. (2003) | Carga de trabajo |
| | Ruido |
| | <i>Mobbing</i> |
| Norfolk (2000) | Descuento de minutos por retardos |
| | Tráfico que impide llegar a la escuela |
| | Situaciones inesperadas |
| Fernández Arata (2008) | Presión laboral |
| | Bajo concepto de auto-eficacia |
| | Personalidad tipo "A" |
| Sánchez de Gallardo et al. (2003) | Alta convivencia con alumnos |
| | Baja convivencia con colegas |

Fuente: adaptación personal de varios autores.

El estrés laboral es consecuencia de fallas en la organización laboral; pero también de manera muy importante de lo que Calle (2000) llama: "La sensación de", que se puede traducir en la sensación de estar sometido a cambios innecesarios, la sensación de despido, la sensación de ser desaprobado o la sensación de llegar a ser reprendido; asimismo, la entrega de actividades programáticas también

favorece los niveles de estrés en función de que estas actividades pueden ser percibidas como un medio de presión de la organización escolar.

Se ha tratado de demostrar una relación entre el grado de estrés que experimenta el docente con el número de alumnos que tiene por grupo (Norfolk, 2000); pero en términos generales ha habido pruebas débiles a favor; además, trabajar con un número reducido de alumnos puede ser sumamente estresante; tan es así, que muchas materias funcionan mejor con un número relativamente grande de alumnos. En una ocasión una maestra que le dio clases a un sólo alumno me comentó que le resultó sumamente desagradable esa experiencia, e incluso que terminó por pedirle al estudiante que se saliera a despejar, pues no pudo tolerar la autoexigencia experimentada por tenerlo en clase. A pesar del comentario anterior, también se ha señalado una baja correlación entre número de estudiantes en el aula y estrés; porque más bien la consecuencia de este hecho radica en el comportamiento de los alumnos, que en su número (Petrie, 2001).

Aunque para unos investigadores como Petrie (2001), el bajo apoyo y los problemas con el grupo de administradores educativos, son variables relacionadas con el estrés, para otros autores no existen.

También se ha mencionado que en las organizaciones educativas se da una serie de estresores, entre ellos: variadas responsabilidades, ambigüedad de rol, salario insatisfactorio, limitado reconocimiento profesional, pocas posibilidades de

ascenso, desinterés de los estudiantes, dificultades para la actualización profesional (Antor, 1999).

Tabla 15 Variables organizacionales que afectan al estrés docente.

| | |
|----------------|------------------------------------|
| AUTOR | Variable productora de estrés |
| Antor (1999) | Ambigüedades del rol |
| | Indefensión aprendida |
| | Salario bajo |
| | Pocas probabilidades de promoción |
| | Dificultades para la actualización |
| Norfolk (2000) | Numero alto de alumnos por grupo |

Fuente: adaptación personal de varios autores.

Afrontamiento del estrés docente

Con el concepto de “afrontamiento del estrés” se designan a las estrategias generales que implican la emoción, cognición y conducta, que están relacionadas con los recursos propios que presenta un docente para neutralizar el impacto, por un lado de lo ambiental y, por el otro, de su propio proceso emocional (Blanch Ribas, 2003). Para el modelo de Lazarus (1986), cuando el docente se encuentra ante un estresor ligero, como un ruido de fondo, puede considerarlo irrelevante y no le afecta, pues no compromete su estima, su integridad física o seguridad económica; sin embargo, un ruido intencional de un alumno por impedir que exponga su clase, se vuelve relevante, pues compromete su seguridad emocional, laboral y económica; esto lo lleva a realizar dos evaluaciones:

Estimación primaria. Al inicio el docente se pregunta e intenta descubrir el tipo de riesgo o la combinación de los mismos a los que está expuesto: ¿físico?, ¿emocional?, ¿laboral?, ¿social?, ¿económico?

Estimación secundaria. Luego el maestro busca cómo resolver la situación e indaga en su repertorio de respuestas los recursos que posee para afrontarla (como puede ser el reglamento escolar, el auxilio del jefe de grupo, hablar directamente con el alumno, etc.).

De la sumatoria de ambas evaluaciones se definirá si se toma el estresor como un desafío o amenaza; en caso que considere que sus recursos son suficientes para remediar la actitud de este alumno: lo considerará un reto; en caso que considere que se sobrepasan sus recursos o no cuenta con ellos: lo considerará una intimidación. Cuando hay percepción frecuente de amenazas, el docente tratará de evadirlas, obteniendo de manera colateral ansiedad anticipatoria, desesperanza y depresión. Con base en la percepción de desafíos o amenazas se producen a su vez dos tipos de afrontamiento:

Afrontamiento dirigido al problema. Se da cuando el profesor tiene esperanza de cambiar los agentes estresantes y dirige su energía para neutralizarlos a través de acciones concretas.

Afrontamiento dirigido a la emoción. Cuando el docente percibe que la situación conflictiva está más allá de sus recursos, dirige su energía motivacional hacia la adaptación e intenta acostumbrarse a ella; por lo tanto, reorganiza sus emociones para lograr insensibilizarse ante ciertos acontecimientos, hasta que evidentemente no lo logra y se desborda el afrontamiento.

Consecuencias del estrés docente

Existe una gran cantidad de reportes sobre efectos negativos que provienen del estrés en el trabajo, según varios autores como Landsbergis (citado en Parra Garrido, 2004), se pueden dar desde hábitos no saludables, como el sedentarismo y el consumo de drogas; hasta trastornos de ansiedad, depresión, molestias psicológicas y somáticas que seguramente redundan en una actitud de menor atención, movilidad e interacción grupal por parte del docente; además, éste puede hacer que se vuelva crónico por no buscarle soluciones. Ejemplos de estas respuestas son: exagerar los problemas, adoptar una posición de víctima, evitar situaciones conflictivas, desplazar el interés hacia otras actividades, tolerar el estrés de forma pasiva, evitar asumir las propias emociones, intentar negar la situación, incluso desarrollar conductas agresivas; así como consumir drogas legales como alcohol, tabaco, fármacos u otras; es decir: “no tomar el toro por los cuernos”. Si se logra que el docente cambie sus actitudes reactivas por proactivas, se estará en posibilidad de que ingrese a la prevención y trate su estrés con buenas posibilidades de evitarlo o paliarlo.

Tabla 16 Consecuencias del estrés.

| GRUPO | VARIABLE |
|----------------------------|--|
| Psicológicas | Problemas negativos hacia sí mismo |
| | Actitudes negativas hacia sí mismo |
| | Depresión |
| | Sentimientos de culpa |
| | Ansiedad |
| | Cólera |
| | Aburrimiento |
| | Baja tolerancia a la frustración |
| | Abuso de las drogas |
| En la organización | Disminución del rendimiento |
| | Actitudes negativas hacia el trabajo |
| | Falta de motivación hacia el trabajo |
| | Actitudes negativas hacia el cliente |
| | Incapacidad para realizar el trabajo con rigor |
| | Rotación |
| | Intención de abandonar o abandono real del trabajo |
| | Insatisfacción en el trabajo |
| Disminución del compromiso | |
| En el contexto | Actitudes negativas hacia la vida en general |
| | Disminución de la calidad de vida personal |

Fuente: adaptación de la Asociación Colombiana para el Avance del Comportamiento (2003).

Consecuencias personales

Como principal consecuencia de la tensión escolar, el profesor tiene más probabilidad de adquirir un estrés agudo episódico, que es susceptible de convertirse en estrés crónico. El motivo se encuentra en todos aquellos sucesos críticos periódicos que tiene que atender. La Asociación de Psicología Americana (2007) menciona sobre las personas que tienen este tipo de estrés que suelen presentar mal carácter, se

encuentran irritables y tensas; son individuos que presentan un comportamiento cortante con los demás y también sus relaciones personales pueden entrar en un rápido deterioro.

Consecuencias organizacionales

Para la institución educativa y la sociedad, el estrés docente tiene diferentes tipos de consecuencias que se patentizan cuando los docentes comienzan a fallar de manera recurrente en sus obligaciones, estas fallas pueden estar justificadas —como el ausentismo por enfermedad—; pero puede ser un síntoma que esté detonando el estrés. También es cierto que existen momentos críticos que lo incrementan; estas consecuencias, aparte del ausentismo, como se verá a continuación, están constituidas por el absentismo, presentismo e incremento de errores.

Absentismo. Se da cuando el docente no se presenta a trabajar, siendo por falsas excusas. En general se tiende a pensar que las personas faltan por dos razones: por encontrarse físicamente enfermas o porque están fingiendo; por tanto, la empresa se ha preocupado por lograr que se restablezca la salud del empleado enfermo para que regrese al trabajo, o bien detectar a quienes fingen (Stephen & Cooper, 2004). Sin embargo, existe una tercera posibilidad para no asistir y es el hecho de que no se tenga la salud necesaria que el entorno debería darles, pues el estrés, que en apariencia es una causa menor, resulta ser sumamente lacerante y llega a afectar la motivación para asistir a las tareas rutinarias.

Presentismo. Cooper (1998) utilizó el término presentismo para referirse a los empleados que duraban más tiempo del necesario en su trabajo, pero paradójicamente eran menos eficientes; este término se puede aplicar al maestro que parece que realiza bien sus actividades cotidianas, aunque en realidad se desempeña con una calidad inferior. El estrés docente genera más costos sociales cuando se hace menos evidente: la ausencia en el trabajo indica la falta de preparación hacia el alumno y se puede subsanar, pero la mala formación de los alumnos, no puede remediarse porque la administración escolar se percata de ella hasta después de mucho tiempo. En México, este problema se caracteriza por exhibir problemas de concentración y genera que el docente desatienda el trabajo (Ulloa, 2006). Puede ser que los docentes presentistas utilicen su tiempo de forma poco responsable, favoreciendo las dinámicas y la discusión, olvidando el balance pedagógico que debe existir; inclusive pueden usar su tiempo para arreglar asuntos personales. Para Stephen et al. (2004), el presentismo se debe a que los empleados comprometidos rara vez son apoyados, es decir, no se les reconoce en la misma medida en la que se les exige y esta es la causa de su deterioro laboral. También es usual en México escuchar la frase en boca de algunos profesores: “La administración escolar hace como que me paga y yo hago como que trabajo”, frase lamentable, que implica una baja responsabilidad personal y que proviene en alguna medida de la percepción que se tiene respecto de una retribución inferior por el trabajo. Cuando las demandas son elevadas y el apoyo es bajo, se presenta la reacción de estrés y la competitividad se agota (Karasek & Theorel, 1990).

Incremento de errores docentes. El estrés hace que se hagan más agudos los errores laborales y que las consecuencias de la baja calidad permanezcan ocultas y no se pueden medir con claridad (Stephen et al., 2004). Dichos errores se pueden manifestar de muchas maneras en el trabajo magisterial: no firmar la carpeta de registro en la escuela; no entregar los avances programáticos, aunque los lleven u olvidarlos en la casa; no prevenir conflictos con los alumnos; así como olvidar material de trabajo indispensable para dar la clase, etc. Obviamente, los errores laborales producen más estrés, lo que genera un círculo vicioso.

Acciones contra el estrés

Proliferan los estudios centrados en las estrategias de afrontamiento, que a nivel individual y/o grupal puedan realizar los profesores, a la hora de enfrentarse al estrés y evitar el *burnout* o la depresión. A pesar de esto, la mayoría de los especialistas reconocen las limitaciones de estas estrategias.

Intervención individual. Bajo el nombre de técnicas paliativas se encuentran aquellas que se centran en disminuir la vivencia de estrés. Las más utilizadas en el ámbito educativo son las de corte cognitivo-conductual, aunque también se encuentran técnicas psicoanalíticas (Moriani Elvira et al., 2004); así como la propuesta de realizar ejercicio físico (Travers & Cooper, 1997).

Intervención grupal. Se ha sugerido la creación de grupos de pares, en donde los docentes sean capaces de hacer catarsis de sus problemáticas y escuchar al mismo

tiempo las de los otros, precisamente porque la docencia tiene mucho contacto con los clientes (alumnos) y poco con los compañeros (maestros), de esta forma se pretende subsanar esta diferencia.

Estrategias organizacionales. Se ha sugerido incrementar la profesionalización docente, para que existan técnicas acordes a las demandas emocionales; otra alternativa es crear un equipo de profesionales, para que asesore y atienda de forma personalizada todos los problemas del trabajador (Travers et al., 1997).

Prevención: Para Maslach (1999), el énfasis se debe poner en la prevención; asimismo se ha sugerido que se les permita mayor participación a los docentes en las decisiones, incrementar el trabajo en equipo y fortalecer las relaciones entre pares; finalmente, crear grupos de apoyo para los profesionales (Mariana Elvira et al., 2004).

EL BURNOUT DOCENTE

El *burnout* se ha definido como el conjunto de síntomas que resulta de un prolongado padecimiento de estrés, que no ha sido atendido y, produce cansancio físico, emocional y actitudinal (Kyriacou, 2003).

Antecedentes históricos

Inicialmente fue definido por Freudenberger en 1974, quien observó en la mayoría de los voluntarios que trabajaban en su clínica de Nueva York, una sensación de frustración, proveniente del exceso de esfuerzos físicos, psicológicos y

emotivos que realizaron en un tiempo prolongado. Este autor comparó a los seres humanos con un edificio quemado con todos sus recursos en el interior, por fuera podían aparentar estar sólidos y completos; pero su riqueza interna estaba agotada (quemada). En un inicio, este síndrome fue vinculado con la profesión médica y psicológica, pero al poco tiempo se comenzó a relacionar también con la docencia.

Síntomas de *burnout* docente

Maslach y Jackson (1986) describen a este síndrome con tres aspectos, que se patentizan en el agotamiento, la despersonalización y el menor rendimiento laboral. El docente describe varios síntomas, uno de ellos se refiere a la percepción de mayores exigencias afectivas en sus tratos con los demás: de ahí que una dimensión de este síndrome apunte al agotamiento emocional; además, el docente describe tener una disminución de la empatía, e incremento de la culpa y negativismo en sus relaciones, como si de repente fuera otro: por eso la despersonalización. Finalmente, el último aspecto de este síndrome se refiere a una valoración negativa sobre lo realizado en el trabajo, en donde prevalecen los sentimientos de incapacidad para motivarse a la resolución de las tareas laborales con un mínimo de entusiasmo, razón por la cual la última dimensión apunta al descenso de la capacidad de rendimiento.

Para Cherniss (1980) presenta tres características:

Primera. Aparece en profesiones sumamente complejas y sutiles para el buen logro de sus objetivos —como las carreras profesionales de Pedagogía, Docencia y Educación— y con

mayor razón en aquellos individuos que no tienen una preparación profesional y realizan actividades similares.

Segunda. También surge en profesionales que trabajan con la presencia de fuertes emociones derivadas de sus interacciones y en las que se implica la acción de brindar ayuda o vigilancia.

Tercera. Las víctimas potenciales del *burnout* manifiestan una alta motivación, entusiasmo y compromiso social al inicio de su actividad.

Las profesiones de ayuda cuentan con un alto componente emocional, no sólo porque es forzosa la implicación afectiva; sino porque la competencia profesional se corrobora a partir de la sensación de satisfacción. Es decir, el docente se siente competente si puede tener la sensación de que su educando está aprendiendo, si siente que su ayuda es eficaz; sin embargo, esta ayuda no siempre se logra por la falta de cooperación de alumnos, administrativos y recursos; por lo tanto, el maestro se percibe incapaz de realizar su labor eficazmente.

Las profesiones de asistencia social se caracterizan por ser evaluadas con base en la satisfacción que tiene el sujeto en el logro de sus metas; a diferencia de otras profesiones, que tienen parámetros más objetivos de autoevaluación, el aprendizaje del alumnado es, en buena medida, relativo e interpretable. La vulnerabilidad al *burnout* se presenta cuando el docente siente de manera reiterada que el aprendizaje no ocurre, que no logra realizar lo que se había propuesto, que ni siquiera sienten agradecimiento por su esfuerzo; en

consecuencia, se produce una desilusión sobre su actividad diaria; el profesional se pregunta sobre el sentido de su esfuerzo y no encuentra respuesta. Entonces paralelamente se desengaña y agota, pues la confianza en sus tareas, en sus conocimientos y hasta en sus creencias sobre la docencia, no ha rendido los frutos esperados.

El *burnout* se hace presente con sentimientos de incompetencia que se producen después de varios años de trabajo áulico; este agotamiento constante se patentiza en una menor empatía y distanciamiento hacia sus alumnos (Menéndez Montañés & Moreno Óliver, 2006).

Cabe destacar que el *burnout* no aplica en dos condiciones: la primera, cuando se tiene un menor rendimiento transitorio y el docente es capaz de sobreponerse con sus propios recursos; la segunda, cuando el malestar está relacionado con el salario, falta de conocimientos; así como también, por la existencia de alguna enfermedad mental ajena a la organización.

Tipos de *burnout*

Ha habido varios intentos de clasificar en varios tipos al *burnout*, dentro de estos intentos destacan las propuestas de David F. Gillespie en 1981 y de Farber en 2000, los cuales critican la visión de un síndrome único y no diferenciado, pues consideran que la atención psicoterapéutica debe distinguir los diferentes tipos, para lograr una mejor atención profesional.

Activo-pasivo. Gillespie en 1981 (citado en Schaufeli y Enzmann, 1998), propuso una división para agrupar a los

profesionales que presentan este síndrome: a los que se encontraban aún con capacidades asertivas —con iniciativa para el cambio—, les llamó “*burnout* activos”, mientras que por el contrario, en quienes predominaba el desánimo y los sentimientos de “locus de control” externo, les llamó “*burnout* pasivos”.

***Wearout*³⁷-*Classic*³⁸-*Underchallenged*³⁹**. Propuesto por Farber (2000), quien considera al primer tipo, *Weareaut*, como a aquel docente que se ha dado por vencido (desgastado por un *burnout* que procede del desasosiego personal); al segundo tipo, *Classic*, como aquel que se ha visto en una escalada tratando de gastar mayores recursos para enfrentar el estrés (del que se habla más comúnmente); y finalmente, el tipo *Underchallenged*, al que considera demolido por un trabajo rutinario y corrosivo (es decir desanimado por un *burnout* que es causado por la organización).

Diferencia entre estrés y *burnout*

El *burnout*, es un efecto del estrés crónico prolongado y se da en trabajos que tienen un contacto personal, donde el apoyo es determinante para la profesión; dichas profesiones son principalmente la de los médicos y enfermeras que trabajan en hospitales y la del docente. En dichas profesiones el reto cotidiano consiste en inducir una buena relación basada en la confianza y la obediencia, en donde hay un gasto de energía mental, atención constante e hiperactividad para responder a los estímulos tanto internos como externos. El

³⁷ Desgastado.

³⁸ Clásico.

³⁹ Abatido, como consecuencia de los desafíos del trabajo.

gasto de fuerzas y la frustración en establecer esta relación de cordialidad y acatamiento hacia la autoridad profesional, se convierte en el origen del *burnout*, el cual es un síndrome relacionado con el trabajo⁴⁰. Se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y descaro hacia los destinatarios de los esfuerzos; también sentimiento de incompetencia, deterioro de la propia valía, actitudes de rechazo hacia el trabajo, que a la vez puede estar acompañado de diversos síntomas psicológicos, como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima.

Tabla 17 Diferencias entre estrés y *burnout*.

| ASPECTO | ESTRÉS | <i>BURNOUT</i> |
|----------------------------------|--|--|
| Implicación en asuntos críticos | Excesiva | Casi ausente |
| Emotividad | Hiperactiva | Desgastada |
| Predominio del daño al organismo | Fisiológico | Emocional |
| Tipo de agotamiento | Físico | Físico, motivacional y emocional |
| Depresión | Se traduce en una forma de economizar la energía | Se traduce en una pérdida de ideales, no por ahorro energético |

Fuente: Adaptación de la disertación de Reyes Ortega (2008).

Relación entre *burnout* y vacío existencial

Esta entidad gnoseológica se ha relacionado con el vacío existencial, que se define como una pérdida de interés que puede conducir a un estado de aburrimiento y a una falta de iniciativa (Frankl, 1987) aunque están ausentes los síntomas físicos en esta concepción, queda claro el paralelismo con la

⁴⁰ Aunque pudiera haber paralelismos relacionados con la familia, este concepto no se ha aplicado fuera del contexto laboral. Nota del Autor.

obra de este autor. Para Harrison (1999) el estrés no puede convertirse en *burnout* por las características crónicas y no resueltas de la presión laboral; sino solamente cuando aparecen ligadas a la falta de sentido o de significado, lo que para Frankl (1987), es el origen del vacío existencial. Con frecuencia, el docente trata de lograr éxito en su tarea, pero, como se mencionó anteriormente, las experiencias negativas, que no dependen totalmente de él, le hacen producir una autoevaluación generadora de culpa, lo cual va demoliendo el sentido del trabajo. La estrategia de prevención, según este enfoque, es proveer a los docentes de recursos para mejorar su enseñanza, así como cuidar sus sentimientos de valía, ya que la retroalimentación positiva es nodular para evitar el *burnout*.

Desarrollo del *burnout*

Se puede pensar que este síndrome aparece de forma inesperada y atrapa súbitamente al docente, pero considerando que proviene del estrés crónico y progresivo, no se da de forma inmediata, se va gestando en los esfuerzos y desengaños diarios; además, este proceso se da en dos períodos, uno leve y otro agudo, que se alternan varias veces entre sí, se traslapan, se revierten y se reinician, hasta llegar al *burnout*.

Existen dos fases en el desarrollo del síndrome, como menciona Contel Segura y Badía (2003), la primera fase se puede considerar como leve, inicia con una sensación de angustia, dificultades para desconectarse del ámbito laboral; comienzan a manifestarse ideas de culpa al utilizar el tiempo libre, también se dan problemas de concentración en el trabajo, cansancio e irritabilidad; en casa, se incrementan los dolores

de cabeza, insomnio y falta de atención a los deberes del hogar.

La segunda fase consiste en el agravamiento de la anterior y se puede considerar la fase aguda del síndrome, con un descenso en la productividad, en donde invade un intenso sentimiento de frustración, bloqueo mental, apatía, pesimismo y suspicacia. Después de esto sobreviene la adicción al trabajo, despersonalización y pérdida de interés por alumnos y compañeros.

Con la fase aguda, se comienza a gestar la pérdida del entusiasmo en el trabajo; entonces el sujeto se protege de la falta de empeño con actitudes cínicas, menor compromiso y deseos de abandono. Es cuando se inician las primeras actitudes de despersonalización, como menciona Napione Bergé, (2008, pág. 151), "...frialidad, distanciamiento, cinismo o dureza en el tratamiento de los alumnos...". Cuando aparece por completo el *burnout*, se observa además depresión, desesperanza o pesimismo general.

Por provenir del desgaste orgánico, los trastornos físicos más frecuentes son los trastornos cardiovasculares, respiratorios, gastrointestinales, musculares, dermatológicos e inmunológicos.

Epidemiología del *burnout* docente

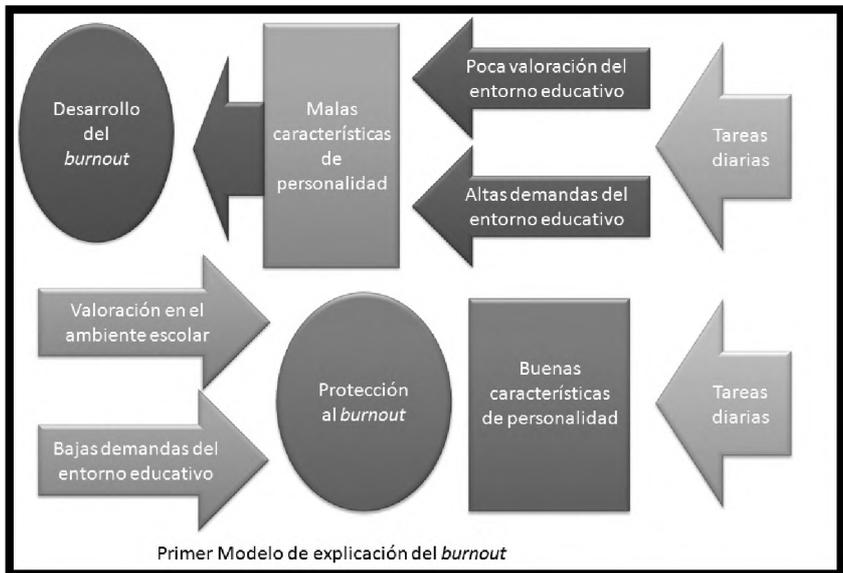
Los niveles en todo el mundo son sumamente inconsistentes, pues depende tanto del investigador como de las características que presenten los grupos donde se aplica, aunque hay —como se podrá ver— una tendencia al

incremento de este problema social. En una investigación realizada en 2005 con docentes de primaria en la ciudad de Corrientes, Argentina, Tisiotti, Parquet y Neudeck (2007), pudieron constatar una prevalencia del 79% en una dimensión de este síndrome. Un año después, en la ciudad de Pereira, Colombia, se realizó un estudio con docentes médicos, los cuales presentaron una prevalencia del 45% pero en las tres dimensiones del síndrome (Gutiérrez, Peña Saravia, Montenegro Muñoz, Osorio Vélez, Caicedo Gonzales, & Gallego Hincapié, 2006). Aquí en México, las investigaciones también señalan un incremento de este síndrome, un examen realizado hace menos de 4 años a 144 docentes, por un grupo de Investigadores del departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, pudo constatar que más del 50% calificaban en alguna dimensión de este síndrome (Pando Moreno, Aranda Beltrán, Aldrete Rodríguez, Flores Salinas, & Pozos Radillo, 2006). La investigación de Aldrete et al. (2008), dos años después, constató una prevalencia de más del 80% (para una de las dimensiones de este síndrome) en docentes de secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco. Finalmente, hace tan sólo un año, la investigación de Hernández García (2009), llevada a cabo en la ciudad de León, Guanajuato, con los Coordinadores Técnicos Docentes del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) arrojó un substancial 20%, en una dimensión del *burnout* y de 7% en las tres dimensiones. En definitiva estos datos hablan por sí mismos de la necesidad de enfrentar de cara a este síndrome que se ha disparado en la primera década del Siglo XXI.

Modelos explicativos para el *burnout* docente.

El modelo de descompensación valoración-tarea-demanda. Representa uno de los primeros modelos teóricos para explicar el *burnout*, propuesto por Kyriacou y Sutcliffe (1978), quienes consideran que se presenta cuando existe una descompensación entre la valoración del esfuerzo realizado, con toda la gama de estrategias que tiene que realizar el docente a lo largo del día, y la existencia de solicitudes laborales que exceden sus capacidades; los factores personales y organizacionales también influirán en dicho proceso.

Ilustración 8 Uno de los primeros modelos para explicar el *burnout*, donde se observa cómo se conjugan los diferentes factores para producirlo.

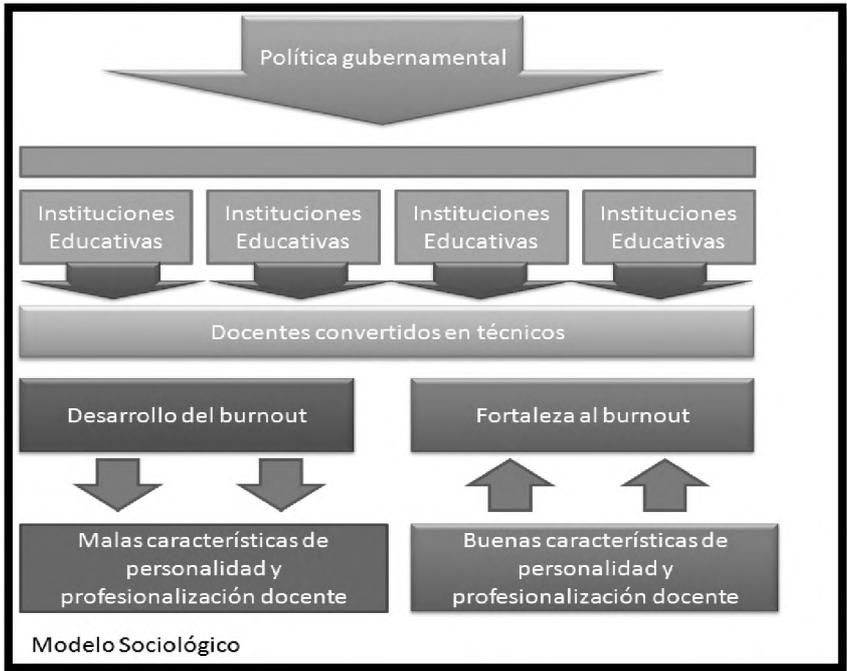


Fuente: adaptación personal de Kyriacou y Sutcliffe (1978).

Benevides Pereira (2008), menciona otros modelos explicativos del *burnout*.

El modelo sociológico. Creado por Woods, que propone tres variables; micro (personalidad y profesionalización personal), media (instituciones educativas) y macro (política gubernamental y economía global). Así, el capitalismo presiona para que se logre la eficiencia y las tareas de alto nivel se transforman en rutinas, esto hace que el docente se vuelva más técnico que profesionista; la escuela y las características de personalidad del profesor, se conjugan para dar por resultado el *burnout*.

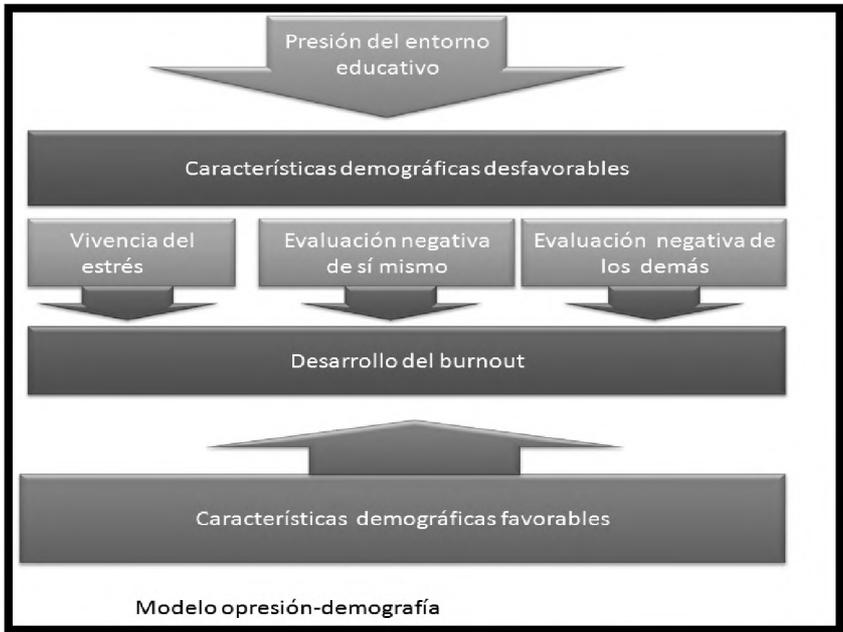
Ilustración 9 Modelo sociológico que propone tres componentes, el macro (política gubernamental), el medio (instituciones educativas) y el micro (personalidad docente).



Fuente: adaptación personal de Woods (citado en Benevides Pereira, 2003).

El modelo opresión-demografía. Propuesto por Maslach y Jakson (1981), que considera a la combinación de las características opresoras del trabajo, junto con las características sociodemográficas, como las causas principales del *burnout*. Dentro de estas últimas características, destaca la vivencia del estrés, la evaluación de los demás y la evaluación de sí mismo. Cabe destacar que este modelo es el más seguido en la actualidad.

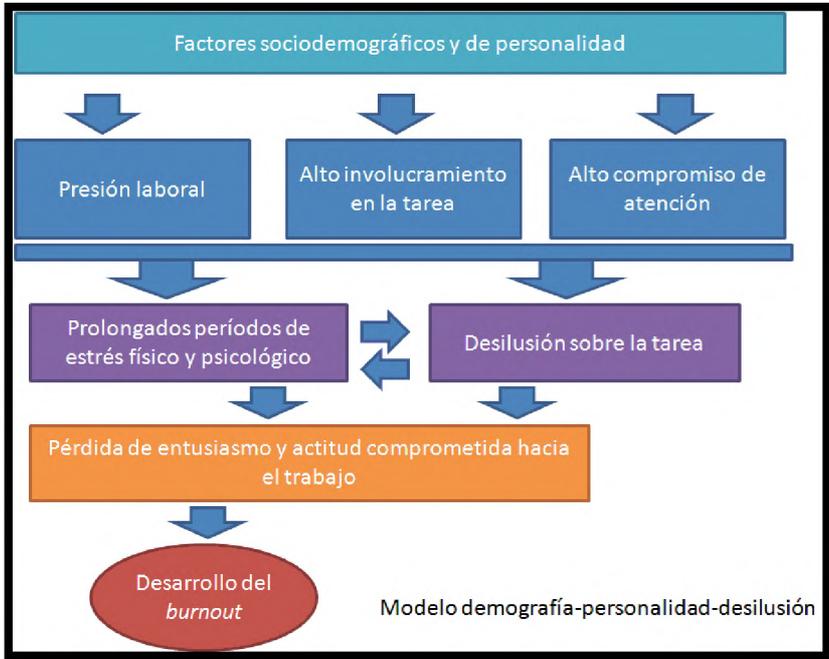
Ilustración 10 Modelo opresión-demografía donde se aprecian básicamente la presión del entorno y ciertas características demográficas.



Fuente: adaptación personal de Maslach y Jakson (1981).

El modelo demografía-personalidad-desilusión. En el cual se incluyen los factores sociodemográficos, que se conjugan con la presión emocional, el elevado involucramiento en las tareas, así como la demanda de atención lo cual englobaría el concepto de desgaste por estrés, en conjunto con la desilusión gradual sobre el entorno; lo que conllevaría la pérdida vocacional y la disminución de la energía.

Ilustración 11 Modelo demografía-personalidad-desilusión.



Fuente: modelo propuesto por El Sahili.

También cabe aclarar que el *burnout* no tiene sintomatologías universales, sino que depende de variables de personalidad, sociodemográficas e institucionales, lo cual vuelve muy particular su expresión.

Variables que influyen en el *burnout* docente

Al igual que para explicar el estrés docente, en el síndrome del desgaste profesional existen tres grupos de variables: sociodemográficas, personales y organizacionales.

Variables sociodemográficas. Como se explicó en el anterior apartado, están en función del género, edad, estado civil, etc., las cuales se precisarán a continuación.

Variable en función del género. Resulta controversial afirmar si los hombres o las mujeres docentes son más susceptibles al *burnout*. Como ya se vio, la mujer combina varios tipos de estrés, lo cual la hace más susceptible a padecer este síndrome. Una interesante investigación realizada en docentes de secundaria en Guadalajara, Jalisco, concluyó que los hombres tienen mayor riesgo de agotarse emocionalmente debido al contenido y características de la tarea (Aldrete Rodríguez, Preciado Serrano, Franco Chávez, Pérez, & Aranda Beltrán, 2008), lo cual constituye una dimensión de este síndrome; pero, *a contrario sensu*, en opinión de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT, 2003), las mujeres tienen más agotamiento emocional; pues este gremio considera que los hombres presentan más oportunidad de eliminarlo en las situaciones educativas. En otra investigación —también en Guadalajara— se ha encontrado mayor incidencia en las docentes universitarias, con una prevalencia de más del 64% para ellas, respecto de una tasa promedio del 52% entre ambos grupos (Pando Moreno, Aranda Beltrán, Aldrete Rodríguez, Flores Salinas & Pozos Radillo, 2006). Para Benevides Pereira (2008), no existe una relación clara entre la variable género y *burnout*.

Variable en función de la edad. También en cuanto a los años de ejercicio profesional, las investigaciones son discutibles, pues se ha postulado que la experiencia laboral es

un factor protector del *burnout*, como menciona Santiago (2005) de la Universidad de Santiago de Compostela y, en consonancia con lo anterior, Cunningham (2004) considera que se produce durante los primeros 10 años de servicio docente. Otras investigaciones arrojan que la edad superior a los 30 años protege al docente del *burnout* (Benevides Pereira, 2003); pero, *a contrario sensu*, el Dr. Luc Brunet, de la Universidad de Montreal, en un coloquio sobre estrés y clima de trabajo de los docentes, al referirse al *burnout* mencionó (2004, pág. 1):

*Les études que nous avons menées démontrent que les effets dévastateurs du stress semblent se produire d'avantage chez les enseignants âgés de 30 à 40 ans que chez ceux qui sont plus âgés ou plus jeunes. Les enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience rapporteraient également un niveau plus élevé de stress que ceux qui ont très peu d'années d'expérience.*⁴¹

Por lo tanto, resulta muy controversial el asunto de tratar de encontrar una relación entre años de ejercicio profesional y *burnout*.

Variable en función del estado civil. Se cree que los docentes casados tienen una mayor defensa al *burnout*, pues logran vivir con mayores fuentes de satisfacción gracias a la compañía (Golembiewski et al., 1986). Los hijos y la familia pueden ser una fuente de desahogo emocional, como cita Moriana Elvira et al. (2004); en ese mismo sentido se pronuncia

⁴¹ Los estudios que hemos realizado demuestran que los efectos devastadores del estrés parecen ocurrir más entre los docentes entre 30 y 40 años de edad, que entre los que son mayores o menores de esas edades. Maestros con más de 10 años de experiencia tendrán un mayor nivel de estrés que los que tienen muy pocos años de experiencia. Traducción del Autor.

la profesora Santiago (2005) quien concluye que los principales factores protectores del malestar laboral del docente universitario son el poder contar con el apoyo de la familia, también el resultado de la investigación de Pando Moreno et al. (2006), donde encuentra tasas de prevalencia de esta enfermedad en más del 60% de docentes solteros. Aunque otros estudios no arrojaron las mismas conclusiones. Benevides Pereira (2008), considera que no se ha encontrado relación entre la variable estado civil y el *burnout*; siguiendo la acotación anterior, en una investigación llevada a cabo con profesorado no universitario en Murcia (Latorre Reviriego & Sáez Carerras, 2009), se constató la falta de relación entre ambas variables. A pesar de las inconsistencias en las investigaciones, se puede concluir que la familia y la compañía funcionan más como soportes psicológicos que como presiones.

Variables de personalidad. Los trastornos de la personalidad suelen no relacionarse con el *burnout*, sobre todo los referidos a individuos antisociales, limítrofes, histéricos y narcisistas. Sin embargo, se han sugerido las siguientes variables:

Variable en función del hardness. Las variables de personalidad resistentes al *burnout* son las mismas que protegen del estrés, como son básicamente el compromiso, control y desafío. Hill y Norvell (citados en Moreno Jiménez, Morett Natera, Rodríguez Muñoz y Morante Benatero, 2006), descubrieron que el *hardness*, es un factor que no solamente modula al *burnout*, sino que incide en una menor formación del mismo.

Variable en función del neuroticismo. A pesar del comentario realizado por Menéndez Montañés y Moreno Óliver (2006), en el sentido que la variable neuroticismo es preventora del estrés, Morán Astorga (2002) —en el resumen de su tesis presentada en la Facultad de Ciencias del Trabajo, en la Universidad de León, España—, llega a la conclusión, a través del análisis de regresión múltiple, que el neuroticismo es el predictor más importante del *burnout* en varios grupos de estudio.

Otras variables de personalidad: el “locus de control”, la autoeficacia y el autocontrol emocional se han tratado de asociar como factores protectores de este síndrome, mismas que se han estudiado para prevenir la vivencia de estrés.

Variables organizacionales

Variable en función del nivel educativo al cual se imparte clase. En cuanto al nivel educativo, todo parece indicar que los docentes de secundaria tienen más probabilidad de experimentar *burnout*, por los problemas de conducta encontrados en jóvenes y adolescentes, ya que en este nivel las normas disciplinarias suelen ser sumamente difíciles de acatar (Moriana Elvira et al., 2004), presentándose una probabilidad casi idéntica entre los demás niveles escolares —como Primaria, Bachillerato, Licenciatura, etc.—; sin embargo, en investigaciones realizadas por Agudo Fibla (2005) para la Universidad de Jaume, no se encontraron diferencias entre docentes de primaria respecto de los de secundaria, inclusive ha habido algunas investigaciones que afirman que el docente de primaria es más vulnerable al *burnout*.

Variable en función de la ubicación del centro escolar. En cuanto al centro de trabajo, parece ser que las áreas urbanas y rurales presentan ventajas y desventajas por igual, mientras que las áreas suburbanas presentan más dificultades, como problemas de marginación, traslado del docente e incompreensión mutua (Moriana Elvira & Herruzo Cabrera, 2004). Por lo tanto, el docente que trabaja con alumnos que provienen de zonas marginadas tiene más probabilidad de que éstos le trasmitan su conflictiva, incidiendo en un mayor desgaste profesional.

Tabla 18 Variables que influyen en el *burnout*.

| AUTOR | Mayor defensa al <i>burnout</i> | Menor defensa al <i>burnout</i> |
|--|---------------------------------|---------------------------------|
| Aldrete Rodríguez (2008) | Género masculino | Género femenino |
| Sánchez Fernández et al. (2005); Silva Quintana et al. (2005); FETE-UGT (2003) | Género femenino | Género masculino |
| Sánchez Fernández et al. (2005); Santiago (2005); Benevides Pereira (2008) | Más edad | Menos edad |
| Silva Quintana et al. 2005; FETE-UGT (2003) | Menos edad | Más edad |
| Brunet (2004) | Edad intermedia | Más edad o menos edad |
| Golembiewski et al. (1986); Moriana Elvira et al. (2004); Santiago (2005) | Docentes casados | Docentes solteros |
| Moriana Elvira y Herruzo Cabrera (2004) | Áreas urbanas y rurales | Áreas suburbanas |

Fuente: adaptación personal de varios autores.

Consecuencias del *burnout* docente

A continuación se presenta una tabla, propuesta por Reyes Ortega (2008), para clasificar las consecuencias del

burnout en las personas que lo experimentan, la cual se considera aplicable a la docencia.

Tabla 19 Consecuencias del *burnout* en la docencia.

| FÍSICAS | PSICOLÓGICAS | ORGANIZACIONALES |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Cefaleas | Frustración | Infracción de normas |
| Migrañas | Irritabilidad | Disminución del rendimiento |
| Dolores de espalda | Ansiedad | Pérdida de calidad y calidez |
| Molestias gastrointestinales | Baja autoestima | Absentismo |
| Fatiga crónica | Desmotivación | Abandono |
| Hipertensión | Sensación de desamparo | Accidentes |
| Asma | Sentimientos de inferioridad | |
| Urticarias | Desconcentración | |
| Taquicardias | Comportamientos paranoides | |

Fuente: Adaptación de la disertación de Reyes Ortega (2008).

Una consecuencia importante del *burnout* es el daño a la salud y a la calidad de vida, representada por el bienestar biológico, psicológico y social; afectando a las organizaciones escolares a través de menor calidad, absentismo o abandono.

Acciones contra el *burnout*

En virtud de que el *burnout* es una degradación de la competencia profesional, autoimagen, problemas relacionales y ausentismo; el autocuidado es sumamente importante para su prevención, paliación y curación. Para lograr el cuidado personal, es importante estar pendiente de los síntomas de desgaste profesional. Aproximadamente el 90% de los casos de *burnout* son reversibles con los tratamientos adecuados, pero el 10% resistirá a pesar de ellos, lo cual llevará probablemente al fracaso profesional; por eso es importante que los compañeros docentes se retroalimenten sobre este

síndrome, y además el maestro se vuelva receptivo a sus síntomas y al *feedback* del entorno; también a cuidar la calidad de sus relaciones interpersonales y carrera profesional. Asimismo, a nivel organizacional, tener cuidado de poner metas razonables en el tiempo⁴²; y gestar cursos de mejora constante para velar por la salud institucional de todos los miembros; además, la organización debe generar espacios para el adecuado desenvolvimiento docente y una evaluación periódica de sus riesgos psicolaborales. Meza Rocha (2010) comenta que las instituciones horizontales, descentralizadas, con alto grado de independencia, flexibilidad horaria, promoción de crecimiento justa y apoyo para la formación docente, son ideales para prevenir este síndrome.

Técnicas preventivas. Es fundamental que se genere orientación a los nuevos profesionales de la docencia, desde la formación universitaria, de técnicas de enfrentamiento al estrés. Para Menéndez Montañés y Moreno Oliver (2006), existen tres formas preventivas, las cuales se analizarán a continuación:

Técnica cognitiva. Esta técnica suele ser muy útil, propuesta por Ellis y Dryden (1997), con la cual se puede condicionar al docente a pensar de forma crítica y objetiva ante el entorno, cuidando sus pensamientos irracionales o subjetivos.

⁴² Para lograr esto es necesario que exista congruencia entre las expectativas del trabajador y las exigencias de metas por parte de la administración escolar (Meza Rocha, 2010). Nota del Revisor.

Tabla 20 Modelo de cambio cognitivo conductual para docentes.

| SUCESOS | CREENCIAS IRRACIONALES | CONSECUENCIAS | DEBATE DE CREENCIAS IRRACIONALES | EVALUACIÓN DEL DEBATE |
|--------------------------------------|--------------------------------|---|--|---|
| Los alumnos no aprenden | Algo estoy haciendo mal | Me debo sentir mal | ¿Soy yo el único factor para que esto salga mal? | Hay más factores, por lo tanto no debo culparme |
| Los alumnos no agradecen mi esfuerzo | No se realizar bien mi trabajo | Conductas, sentimientos e ideas inadecuadas | ¿Es posible que los alumnos estén pasando por una etapa? | Si los alumnos pasan por una etapa, no debo sentirme inadecuado |

Fuente: adaptación de Ellis y Dryden (1997).

Cuidado físico. En tres áreas principalmente, el ejercicio físico, la alimentación y el descanso, de lo cual se habló a profundidad en el capítulo anterior.

Autoconocimiento. El docente debe hacer un esfuerzo profundo por comprenderse, compararse, saber quién es, que cambios enfrenta (a través de llevar un diario, o preguntar a sus familiares sobre los cambios que ha tenido, a sus alumnos, cómo lo perciben; qué características presenta ahora); es decir, el docente debe convertirse en un investigador profesional sobre él mismo; triangulándose entre su autoconocimiento, el conocimiento laboral y el familiar.

Para Meza Rocha (2010) es asimismo importante que se intente mejorar las relaciones interpersonales y el soporte social entre compañeros y superiores. El afrontamiento sólo es posible a través del fortalecimiento de los vínculos sociales entre docentes.

Las que siguen, son algunas recomendaciones para evitar o paliar el *burnout*:

Para los docentes:

- Tener confianza en la tendencia de los alumnos a la mejoría.

- Pensar en el propio proceso personal.

Para las organizaciones educativas:

- Revisar permanente las dinámicas y problemas laborales.

- Evaluar de forma precisa los factores estresantes.

- Escuchar permanente los comentarios sobre las mejoras institucionales, expectativas y tareas.

- Monitorear la desilusión docente a través del psicopedagogo escolar.

- Evitar los sentimientos de soledad y frustración de los maestros, al facilitar la inserción social entre ellos.

LA DEPRESIÓN EN EL DOCENTE

Por depresión docente, se entiende una enfermedad que no es momentánea, sino que se ha vuelto parte de la vida del educador y que se relaciona con la forma en que su estado afectivo reacciona ante los diversos acontecimientos que vive, tanto a nivel escolar como global. El flujo de experiencias que el educador va teniendo afectan a la percepción de las demás, es por ese motivo que un acontecimiento puede influir, en un sentido o en otro, la forma como se ve el siguiente; pudiendo hacer que persista la creencia de que la conducta no tiene una influencia notable sobre los acontecimientos cotidianos. En la depresión se encuentra presente la actitud emocional hacia los

objetos con una pérdida importante de interés, pero que no deriva precisamente del acontecimiento anterior. Se ha distinguido entre la depresión “como emoción”, que se produce en presencia de los acontecimientos cotidianos y es dependiente de los mismos y, la depresión “como un estado de ánimo”, que implica formas generales de conducta con un afecto particular y sin vinculación con el entorno.

Mientras que las emociones son sentimientos ligados a la realidad y, por lo tanto, inconstantes como ésta, los estados de ánimo se extienden en el tiempo y no parecen ser fácilmente afectables por los hechos cotidianos. Los estados de ánimo son sentimientos menos intensos que las emociones y carecen de estímulos contextuales (Robbins, 2004). Entonces cuando un docente vive la pérdida importante de un objeto, de una relación o una situación, su respuesta natural puede ser una tristeza; pero en este sentido no puede ser considerada la depresión docente, a menos que subsista esta emoción en el tiempo y se convierta en un estado de ánimo relativamente constante. Las investigaciones han identificado como causa de ésta a la conversión de las emociones cotidianas que reaccionan al estrés, a la falta de reconocimiento y el desgaste por las múltiples tareas que se tienen que atender en la escuela. Resulta evidente la relación entre estrés y depresión pues ambos son consecuencia de estímulos nocivos, sólo que en el primer caso el sistema de lucha-huida se activa, mientras que en el segundo, como se vive una pérdida inevitable, se activa el mecanismo de conservación de la energía. En este sentido, es la vivencia personal la que activa uno u otro mecanismo, pues se sabe que las personas deprimidas muestran síntomas de ansiedad en un 70%, mientras que las

personas ansiosas son buenas candidatas a caer en la depresión (Mora Vanegas, 2005). Lo que vuelve tan relevante este padecimiento son las cifras que proporciona Meza Rocha (2010) en el sentido que es la enfermedad mental más común, con una prevalencia mundial de un 5%.

Antecedentes históricos

A diferencia de los conceptos anteriormente vistos, como el estrés y el *burnout*, que históricamente fueron concebidos en 1932 y en 1973 respectivamente, la depresión es una de las enfermedades mentales más antigua conocida. El origen del término fue inicialmente el de melancolía, que hacía alusión a la “bilis negra”, según la teoría de los cuatro humores de Hipócrates, en donde se describe y se proponen terapias curativas. Fue hasta 1725 que por primera vez, Sir Richard Blackmore, médico del Rey Guillermo III de Inglaterra, usara la palabra del latín *depressus*, en el sentido que alguien se encontraba derrumbado, para apuntar a lo que posteriormente sería esta entidad nosológica. Aunque, como ya se vio, el origen del término procede de melancolía, en la actualidad se utiliza este concepto para hablar de períodos transitorios de esta enfermedad. Para Cordeiro Castro, Guilleon Gestoso y Gala León (2001), la depresión se presenta cuando los docentes toman conciencia de la escasa capacidad de transformación de los distintos elementos que constituyen la organización escolar y cómo la rutina evade su innovación.

Síntomas de depresión docente

Para Vallejo Ruiloba (2006), los síntomas más frecuentes de esta enfermedad se pueden agrupar en cuatro grandes grupos.

Síntomas afectivos: que el docente describe como desánimo, pérdida de interés, disminución de la capacidad de experimentar placer y tendencia al llanto.

Síntomas cognitivos: baja autoestima, autorreproches, conceptualizaciones no realistas del entorno y de sí mismo.

Síntomas somáticos: pérdida del apetito, peso, propensión a la fatiga, insomnio, inquietud.

Síntomas conductuales: como la pérdida de motivación, el deseo de aislamiento social, menos movilidad.

Estos síntomas por si mismos pueden confundirse con otras enfermedades; pero en general quien sufre depresión, tiene una tendencia a juzgar de forma pesimista las situaciones del entorno. Beck en 1967, mencionado en Barlow y Durand (2001), considera que el depresivo presenta una tríada de pensamientos negativos sobre el mundo, sobre sí mismo y el futuro. Por lo mismo y, siguiendo el sentido anterior, el depresivo muestra su dolor por el valor negativo de todo lo que le rodea, como la escuela, familia, amistades, etc. Igualmente considera la falta de aceptación de las personas que están a su alrededor. Por lo tanto, la percepción sobre él mismo es también negativa y se considera una persona sin valía, idea que usualmente es acompañada por sentimientos de culpa. Como consecuencia de la percepción negativa del futuro, deja

de haber esperanza y carencia de sentido en la actividad profesional y en la vida misma, lo que pudiera llevar a pensamientos de suicidio; para el depresivo el futuro no ofrece soluciones y, sin embargo, hay que esperarlo lentamente.

Existen causas de la depresión que pueden deberse al deterioro de las circunstancias vitales que rodean al individuo, o también a fuertes desilusiones, aunque la calidad de vida siga siendo buena y no existan problemas económicos y además se goce de bienestar con amigos y familia. Del mismo modo, los contrastes situacionales pueden engendrar depresión reactiva, pues como dice el refrán: “entre más alto se está, más colosal es la caída”, así, un docente que bruscamente pierde su automóvil, su aguinaldo, etc., aunque de manera global no le falte nada, puede desarrollar este estado afectivo.

Tipos de depresión

Según Retamal (1998), la depresión se clasifica en binomios de varios tipos: bipolar-monopolar; primaria-secundaria; endógena-reactiva; y mayor-menor.

Depresión bipolar y monopolar. La depresión bipolar se presenta como una oscilación entre dos polos, uno con tristeza y otro con euforia alternativamente, o bien, en el caso de la monopolar solamente en uno con tristeza patológica. Cabe destacar que la “enfermedad maníaca” no se considera por ella misma como una enfermedad, pues se piensa que aunque la depresión puede aparecer sin episodios maníacos, la manía siempre aparece ligada a la depresión (Retamal C., 1998). Esta distinción es importante porque la depresión monopolar es la

que comúnmente se presenta como consecuencia de situaciones vitales, esfuerzos agotados o desesperanzas, mientras que la bipolar representa usualmente una oscilación con correlatos genéticos y parentales.

Depresión primaria y secundaria. La depresión primaria se refiere a la producción principal de la enfermedad, sin causas biológicas, físicas o psiquiátricas, la cual se origina primariamente en el organismo y no es una consecuencia o secuela de algo más. En el caso de la depresión secundaria se considera que su origen primario es biológico, como el cáncer, tumores cerebrales, etc.; el físico, como los tranquilizantes, anticonceptivos orales, etc.; o psiquiátrico, como los trastornos de la personalidad.

Depresión endógena y reactiva. Se considera que la depresión endógena no tiene causas que la desencadenen externamente, sino que tendrían una influencia orgánica o una predisposición genética, mientras que la depresión reactiva se da como una reacción a las circunstancias externas.

Depresión mayor y menor (distimia). Tanto la depresión mayor como la menor —también llamada distimia—, aluden a la depresión monopolar, distinguiéndose la primera por ser intensa, mientras la distimia por ser leve. También la distimia se ha ligado a características personales, susceptibilidades y propensiones mayores a ser afectado por el entorno, mientras la depresión mayor a tener influencias orgánicas o genéticas. Para diagnosticar distimia se requiere que la baja anímica se presente la mayor parte del tiempo durante un período de dos años y esté acompañada por cambios en la energía, apetito o sueño, así como autoestima

baja y sentimientos de desesperanza. Estos síntomas pueden producir dificultad en el desempeño de las actividades; pero no son tan severos como en la depresión mayor. A veces se producen ambos tipos de depresión simultáneamente, con prevalencia de la distimia, aunque con períodos ocasionales de síntomas depresivos más severos.

Es importante aclarar que el término depresión —al igual que el de estrés—, se utiliza de muchas maneras. A veces se emplea para hablar de un síntoma, de un conjunto de síntomas o de una enfermedad psicopatológica determinada. Además de lo anterior, el término no diferencia su origen, que puede ser genético o psicológico, o consecuencia de una reacción de la psique a los acontecimientos estresantes o desgastantes del entorno (Del Pozo Armenta, 2000). Aunque para el caso que compete, la depresión docente se definirá en función del resultado de la exposición a los agentes que presionan en las organizaciones escolares y que colaboran a producirla. La depresión docente se define entonces, como un estado anímico de tristeza excesiva producida —directa o indirectamente— por el entorno escolar.

Epidemiología de la depresión en el docente

Cabe resaltar que socialmente la depresión se ha visto como una debilidad del carácter o una falta de voluntad, sin embargo, es una enfermedad, que cuando llega a ciertos niveles, se vuelve incapacitante la mayoría de las veces. La docencia, es una de las áreas más afectadas por esta enfermedad. En una investigación realizada en docentes de primaria, en Argentina, se concluyó que el 40% presentaba algún tipo de depresión (Gómez, 2007). Para Jurado, Gurpegui,

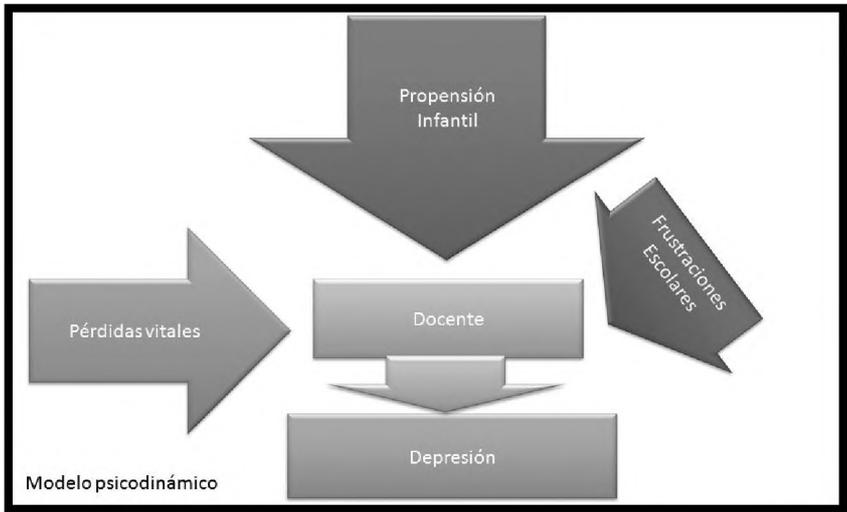
Moreno y Luna (1998), —por cierto, autores que sitúan las cifras más bajas de depresión docente— consideran que se encuentra alrededor del 30%. Esto nos habla de que la docencia es un área muy susceptible a este padecimiento, que contrasta con otras profesiones que adolecen en menor grado de esta enfermedad.

Modelos explicativos para la depresión docente

Modelo psicodinámico. Para el modelo psicodinámico, la depresión se produce en la infancia, cuando se gestan los conflictos inconscientes. Freud (citado en Storr, 1989), consideraba el autorreproche y los sentimientos de culpabilidad como una prueba a favor de que el deprimido originalmente dirigió reproches hacia la representación de una figura que lo abandonó y, como no se cuenta ya con el objeto para verterle reproches, la hostilidad es redirigida hacia sí mismo.

Para este modelo, la depresión tiene un componente infantil, que es detonado por las frustraciones y pérdidas cotidianas que vive el docente.

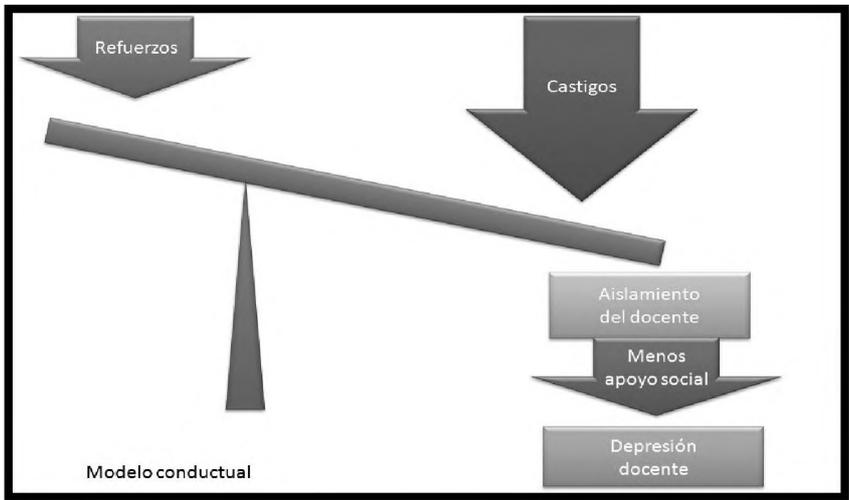
Ilustración 12 Modelo psicodinámico utilizado para explicar la depresión docente.



Fuente: adaptación personal de varios autores.

Modelo conductual. Para Gerrig y Zimbardo (2005), la clave de este modelo se encuentra en la desproporción de refuerzos positivos que tendría el docente, respecto de los castigos. Una vez que el docente recibe menos refuerzos, comienza a aislarse del entorno social y las personas que lo rodean comienzan a brindarle menos apoyo como consecuencia de su aislamiento, lo que se convierte en un círculo vicioso que al final lo deja sin refuerzos.

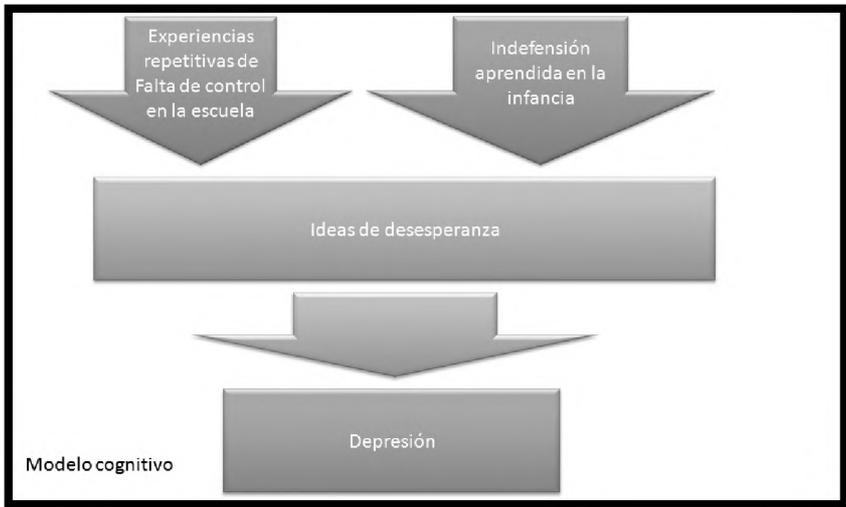
Ilustración 13 Modelo conductual que pretende explicar la depresión docente.



Fuente: adaptación personal de varios autores.

Modelo cognitivo. Para Seligman (1990) la depresión procede de las ideas de desesperanza; la persona gravemente deprimida presenta el pesimismo máximo, pues considera innecesario realizar cualquier acción porque considera que de nada sirve realizarlas. Para este modelo, la falta reiterada de control en el entorno magisterial, acabaría por convencer al docente de la poca esperanza y desamparo al que se ve expuesto, lo que lo llevaría a la depresión.

Ilustración 14 Modelo cognitivo que pretende explicar la depresión docente.



Fuente: adaptación personal de varios autores.

Variables que influyen en la depresión en el docente

Son varios los aspectos que influyen en un maestro para que los acontecimientos dañinos le produzcan depresión: las variables sociodemográficas, que incluyen el género y el estado civil; las variables de personalidad, como el neuroticismo y la autoeficacia; y las variables organizacionales, que se refieren al tipo de escuela y de organización educativa, entre otros —los cuales guardan relación con los apartados anteriores—. La depresión está influida tanto por factores individuales como organizacionales, los cuales son susceptibles de moderación.

Variables sociodemográficas

Variable en función del género. A diferencia del estrés y el *burnout*, la depresión del educador no ha sido vinculada especialmente con algún género, como se aprecia en los comentarios que vierten De la Torre y Godoy (2004), lo cual puede hacer pensar que la vulnerabilidad a la misma es compartida por igual en ambos géneros; sin embargo, fuera del sector docente, la mujer suele mostrar mayor prevalencia en la depresión, como lo patentizan numerosas investigaciones al respecto, en donde se ha llegado a concluir que triplica a la del varón.

Variable en función de la edad. Aunque muchas investigaciones no han obtenido correlación entre la edad y la depresión docente, para Gómez (2007) la depresión presenta una mayor prevalencia entre los 25 y 45 años del educador y, va disminuyendo conforme se incrementa la edad, hasta llegar a ser casi inexistente después de los 65 años; en contraste con estos datos, para García y Llorens (2001) la máxima prevalencia se encuentra entre los 45 y 57 años. Por lo tanto no es posible establecer conclusiones en este sentido.

Variable en función del estado civil. En opinión de Gómez (2007), no existe relación entre la variable estado civil y depresión docente. Aunque en otras investigaciones como la de Cordeiro Castro et al. (2001), se ha demostrado que los docentes solteros presentan menos depresión que los separados o viudos; asimismo, los casados exhiben aún menos que los solteros. Lo cual está en consonancia con las prevalencias encontradas fuera del entorno magisterial, lo cual debe advertir que los docentes separados o viudos representan

un riesgo mayor de padecer este trastorno, sobre todo si este grupo vive solo.

Variable en función de la experiencia docente. De la Torre y Godoy (2004), consideran inexistente la correspondencia entre experiencia docente y depresión, aunque se puede pensar que, a mayor contacto del educador con los problemas inherentes a su función, habría mayor susceptibilidad al padecimiento depresivo; sin embargo, al mismo tiempo, la propia experiencia docente debería forzar a una reestructuración mental de la realidad educativa y convertirse en un factor protector; lo cual implicaría que factores de riesgo y protección se neutralizaran entre sí. No obstante, si este factor de riesgo avanza más rápido que el factor protector, resulta razonable pensar que debería existir una correlación positiva, como mencionan Jurado, Gurpegui, Moreno y Luna (1998), que en su consideración la experiencia docente incrementa las probabilidades de la enfermedad depresiva.

Variables de personalidad

Variable en función del neuroticismo. Para Menéndez Montañés y Moreno Oliver (2006) al citar la teoría de los cinco grandes rasgos, consideran que el neuroticismo podría ser una estrategia de prevención de la salud; por lo tanto, puntuar alto en esta escala puede ser un factor que prevenga la salud y ayudaría a un mejor afrontamiento y bienestar psicológicos; sin embargo, en el caso de la depresión, la puntuación alta en esta variable correlaciona positivamente.

Variable en función de la autoeficacia. Existen otras investigaciones que han constatado cómo los obstáculos organizacionales inciden en la depresión, sobre todo cuando estos dañan los conceptos relacionados con la autoeficacia (García & Llorens, 2001).

Variables organizacionales

Variable en función del nivel escolar. También para De la Torre y Godoy (2004), no suelen darse diferencias significativas para la depresión en cuanto al ciclo escolar que imparten los docentes. Pero se sabe que el estrés y el *burnout* se encuentran más relacionados con la Secundaria (Aldrete Rodríguez, 2008; Pando Moreno, 2006) y, al parecer, el síndrome depresivo también. Como menciona Del Pozo Armenta (2000) —citando como fuente a la OIT—, los índices mayores de violencia se dan precisamente en este nivel educativo y, este sector se ve enfrentado a una mayor presión, con más funciones y roles; además, menciona Tomás (2008) que las actitudes desafiantes de los estudiantes de estas escuelas dañan al docente.

Variable en función del tipo de escuela. Aunque pareciera ser contradictorio, la escuela pública presenta mayores índices de depresión docente, esto parece apuntar a que la seguridad laboral y de ingresos no mejora este estado de ánimo. La explicación se debe entonces al tipo de alumno, a la falta de entusiasmo y la rutina (Jurado, Gurpegui, Moreno, & Luna, 1998; De la Torre & Godoy, 2004). Resulta importante observar cómo la falta de seguridad laboral no es el principal factor que desarrolla la depresión docente.

Variable en función del tipo de organización educativa.

Las principales variables organizacionales productoras de depresión docente, son el exceso de alumnos, la falta de reglamentos claros y vigilados por prefectos que eviten las agresiones e indisciplina; igualmente la sobrecarga de trabajo y la falta de comunicación con otros maestros, por carecer de espacios.

Tabla 21 Variables que influyen en la depresión docente.

| AUTOR | Mayor defensa a la depresión | Menor defensa a la depresión |
|---|---|------------------------------|
| De la Torre y Godoy (2004) | Género indistinto | Género indistinto |
| Gómez (2007) | Mayor de 45 años | 25 a 45 años |
| García y Llorens (2001) | Menor de 45 años | 45 años a 57 |
| Jurado, Gurpegui, Moreno y Luna (1998) | Menos experiencia docente | Más experiencia docente |
| Menéndez Montañés y Moreno Óliver (2006) | Menos neuroticismo | Más neuroticismo |
| (García & Llorens, 2001) | Más autoeficacia | Menos autoeficacia |
| Aldrete Rodríguez, (2008); Pando Moreno (2006) | Docentes del resto de sectores educativos | Docentes de secundaria |
| Jurado, Gurpegui, Moreno y Luna, (1998); De la Torre y Godoy (2004) | Escuela privada | Escuela pública |

Fuente: adaptación personal de varios autores.

Consecuencias de la depresión en el docente

Como una consecuencia principal de la depresión docente, se encuentra el hecho que el docente se vea perturbado para dar una enseñanza de buena calidad a sus alumnos. Es difícil que una afección de este tipo no influya de manera general en la vida de los individuos: calidad de vida es calidad de educación. Por lo tanto, una consecuencia importante es el daño a la salud, al bienestar y a las

organizaciones escolares como consecuencia del estado de ánimo o el abandono del maestro.

Acciones contra la depresión

Se han considerado diferentes tratamientos contra la depresión docente, desde farmacológicos hasta cognitivo-conductuales. Como se ha podido observar, una de las principales acciones contra la depresión docente, deberá ser que el profesor indague sobre sus propensiones hacia este padecimiento, como consecuencia de sus vivencias y reacciones infantiles. Y, a la par de esto, organizar su tiempo, establecer prioridades, hablar más con los colegas, conocer mejor sus fortalezas y debilidades. Saber decir no, proteger su intimidad, estar al pendiente de conocer incrementos en la tensión laboral, tener estrategias para frenar los conflictos áulicos. Y, a nivel organizacional, que prevalezca el respeto, por ejemplo, al no invadir el espacio docente con anuncios o vigilancia excesiva.

CAPÍTULO IV

MEJORAMIENTO PSICOLÓGICO INTEGRAL PARA EL DOCENTE

Cuando uno no vive como piensa, acaba pensando como vive

G. Marcel

CONSERVACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL

Para que el docente logre mejorar dentro del aula y ayudar en el desarrollo de sus alumnos, requiere realizar acciones dedicadas a conservar y promover su propia salud mental; y para ello es necesario que sepa qué elementos o situaciones indican que la tiene y qué factores contribuyen a generarla o mantenerla.

Indicadores de salud mental

Ha sido un tema frecuente de discusión, por parte de los psicólogos, los factores implicados en la salud mental de las personas. Entre los indicadores más examinados destacan los siguientes:

- La frecuencia para hacer el bien.
- El hacer frente a la vida.

- Obtener el sentido de la existencia.
- Vivir la vida con entusiasmo.
- Estar sereno.
- La capacidad de perdonar.
- No depender de nadie para poder funcionar psicológicamente.
- La superación de los obstáculos diarios y que éstos no afecten a los pensamientos o sentimientos.

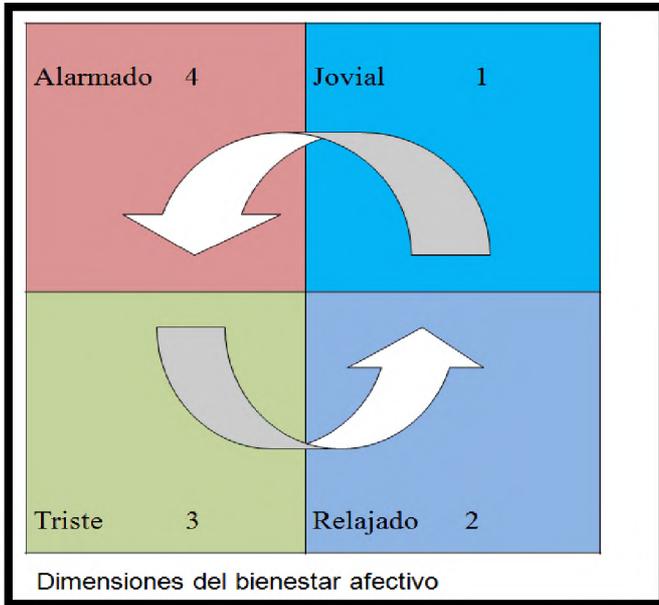
Cada uno de estos indicadores había sido estudiado de manera aislada, con base en las diferentes influencias teóricas de los profesionales de la salud. Debido a esta falta de acuerdo y a la exageración, de algunos de los anteriores puntos, fueron postulados recientemente cinco factores que la constituyen: el bienestar afectivo, la competitividad, la autonomía, las aspiraciones y el mantenerse integrado; los cuales se considera que agrupan y definen el total de sus aspectos. A continuación se analizan cada uno de ellos.

Lograr el bienestar afectivo. El bienestar afectivo tiene dos importantes dimensiones: por un lado se encuentra la experiencia de vivir el placer y, por otro lado, la de encontrarse activo. Esta combinación descrita por Warr (1987), menciona la forma en que el ser humano se traslada en un círculo, entre el continuum⁴³ placer-desagrado y actividad-pasividad. Lo cual produce cuatro combinaciones que se pueden graficar en cuadrantes. En el primer cuadrante se encuentran las personas

⁴³ Que presenta cambios graduales. Nota del Autor.

que se están divirtiendo entusiasmadas, por ejemplo, riendo a carcajadas; en el segundo cuadrante las personas que están pasando por una sensación placentera, pero con poca actividad, como cuando se descansa plácidamente en una hamaca; en el tercer cuadrante las personas que caen en la monotonía nada placentera, como cuando se está encerrado en una recámara con una profunda melancolía; y finalmente, en el cuarto cuadrante, cuando se llega a la angustia, caracterizada por alarma e inquietud, como cuando alguien se sabe perseguido. El bienestar afectivo presenta dos características fundamentales: por una parte, encontrarse más tiempo en los cuadrantes 1 y 2 y, por otra, la capacidad que tiene el sujeto de movilizarse rápidamente cuando eventualmente caiga en el cuadrante 3 y 4, para retornar al 1 o 2 (Newell, 2002).

Ilustración 15 Dimensiones del bienestar afectivo.



Fuente: adaptación personal de Newell (2002).

Dicho de otra manera, los docentes que prevalecen en los dos primeros cuadrantes, es decir, que abordan con entusiasmo sus clases y que logran estar relajados, cómodos o complacidos, la mayor parte del tiempo; pero que permanecen poco tiempo en estados de agitación o tristeza, experimentarán mayor bienestar afectivo. No así los docentes, que se estanquen en los descontentos o en la falta de energía.

Mantener la competitividad. La salud mental se refleja en la capacidad de hacer frente a la competencia: lograr tener buenas relaciones personales, sentirse capaces de vencer los obstáculos y tener trabajos remunerativos, hacen sentir a los docentes que son competitivos. No solamente mantenerse

competitivos tiene que ver con habilidades de varios tipos como la física, mental y social; sino sobre las creencias íntimas relativas a aquello que se es capaz de lograr, la fortaleza en los recursos interiores y la seguridad en sí mismo. El docente que esté activo ante los obstáculos, resolverá problemas y corroborará diariamente cómo el mundo se doblega ante su voluntad y capacidades; asimismo, gozará de mayor salud mental y, deberá ser un aspecto que tendrá que supervisar, cuando dude sobre sus capacidades, habilidades o sufra fracasos. Como se sabe, la autoeficacia, autoestima y “locus de control interno”⁴⁴ proceden directamente de estos sentimientos de competitividad. La competitividad constituye la capacidad de adaptarse al entorno y resistirlo.

Autonomía. La autonomía está constituida por la capacidad de tener opiniones y actuar con base en las mismas, así como ser apto para hacer frente a los factores externos. Una persona sana tiende a buscar decisiones independientes en su área de dominio. Además, la autonomía ayuda a afianzar sentimientos claves en la salud como el saber que lo que se hace tiene un sentido, que los actos producen resultados satisfactorios, que se pueden enfrentar situaciones y que se tiene suficiente “locus de control interno” para hacerlo.

Aspiraciones. La persona sana está interesada en mejorar, para lo cual se propone objetivos reales y lucha por alcanzarlos. Es decir, sus metas son medibles (las puede cuantificar), realizables (sabe que tiene los recursos para su ejecución) y localizadas en una época (toma en cuenta el período de tiempo en el que las lleva a cabo); esto se

⁴⁴ Concepto definido en el capítulo primero.

manifiesta en su capacidad de proyectar y programar, así como de visualizar los medios que deberá de utilizar y las consecuencias que alcanzará. La lucha en este sentido se realiza con entusiasmo y esperanza en la consecución, así como la capacidad de luchar contra los obstáculos que se encuentre en el camino. Las personas sanas tienen metas y las metas a su vez proveen salud al individuo. Para los existencialistas, las metas son sumamente poderosas para mantener resistente a un ser humano; Frankl (2004) menciona en “el hombre en busca de sentido” que se imaginaba dictando conferencias cuando estaba en los campos de concentración y que se aferraba a esta visión para evitar que su mente enfermara.

Funcionamiento integrado. Este último componente, es complejo y sutil. El funcionamiento integrado se refiere a la persona como un todo. Las personas que son psicológicamente sanas muestran equilibrio, armonía y relación con los demás. Cuando se le preguntó a Freud cómo podría definir a alguien con salud mental dijo: “Es la persona capaz de amar y trabajar” (Cloninger, Fernández Molina, & Ortiz Salinas, 2003, pág. 35). Se ha sugerido que una persona sana es alguien que puede equilibrar la importancia de las dos áreas. Consecuentemente, el trabajo y el amor conllevan metas, las cuales deberán guardar también un equilibrio con los medios para conseguirlas; así, existirá un funcionamiento integrado entre tensión, relajación y satisfacción. El docente que tiene este funcionamiento integrado, deberá ser capaz, por ejemplo, de dirigir su energía para preparar, aplicar y corregir exámenes de varios grupos; pero sabrá descansar y reposar el fin de

semana alternando sus actividades armónicamente con su familia.

Factores que contribuyen a la salud mental en las organizaciones

La salud mental a su vez se ve afectada por muchas situaciones de la vida laboral, que según Warr (1987), se pueden categorizar en los siguientes nueve factores.

Oportunidad para el control. En muchas ocasiones en el entorno laboral no existe la posibilidad de controlar lo que se hace, el docente se puede percibir a sí mismo como una marioneta que es controlada por otros y, cuando existen situaciones donde no hay control, probablemente se ve dañada la salud mental. Por eso, practicar el control será clave para la salud emocional del docente, así como promover el uso del mismo por parte de la administración escolar. Luego pues, en la medida que haya reglas claras en la escuela, el docente se podrá adaptar mejor, ya que tendrá la oportunidad de actuar con base en la toma de decisiones y predicción de las consecuencias de su funcionamiento.

Oportunidad para el uso de habilidades. El docente debe conocer y aprovechar su talento para lograr la utilización de las virtudes que ya tiene, así como el desarrollo de las mismas. Por eso es importante que se elijan las materias del área de dominio, o aquellas que son susceptibles de crecimiento profesional y que le puedan permitir el uso de las cualidades con que ya cuenta (a veces se desea impartir asignaturas que son ajenas a las habilidades, lo que representa un factor más que afectará la salud mental). También la

organización deberá asignar las materias propias del área de dominio o crecimiento.

Metas generadas externamente. Es importante que la administración escolar promueva metas de crecimiento basadas en la acción de los docentes, con la posibilidad de avanzar hacia nuevas categorías laborales a través de estudios o méritos, desde donde el docente pueda aspirar a ingresos económicos mayores. Además, la organización deberá cumplir con los premios a los docentes que logren cumplir dichas metas y deberá existir claridad en este proceso. Las metas externas tienen un valor de incentivo, que son capaces de vigorizar y motivar la conducta durante mucho tiempo.

Variedad ambiental. Un elemento fundamental, para el logro de la salud mental, lo constituye evitar el estrés por monotonía. Para lo cual la administración escolar deberá procurar variación en la asignación de grupos, así como una política educativa basada en la creatividad, como eventos, semanas culturales, simposios, etc. Por lo tanto, un docente que presente variación al interior de las clases y de la escuela, aunado al uso de su propia capacidad innovadora, contribuirá con esto a su mejora y salud. Los docentes tradicionalistas que se caracterizan por la falta de uso de la creatividad en el aula y por enfatizar la repetición de rutinas, viven con menos salud mental, pues no solamente cansan a sus alumnos, sino también a su propia psique.

Claridad ambiental. Este concepto se refiere a que la persona reciba retroalimentación de su conducta y quede claro su rol como docente; por este motivo, la administración escolar deberá proporcionarle de forma transparente el reflejo de su

comportamiento en la escuela; no solamente, en cuanto a las evaluaciones de sus alumnos, sino en cuanto a la propia evaluación y áreas de oportunidad que la parte administrativa observe (como la entrega oportuna de calificaciones, puntualidad, asistencia a reuniones, presentación personal, etc.).

Disponibilidad de dinero. Esto atañe a la cantidad del salario, pero también a la seguridad de que éste se conservará íntegro y pagado en tiempo y forma apropiada. De ahí que — organizacionalmente hablando— sea muy importante la formalidad en cuanto al pago. Se conocen casos de escuelas que presentan desorganización en este sentido y generan una molestia muy elevada en los docentes, los cuales tienen que enfrentar compromisos que con anterioridad habían contraído. Esta es una de las principales situaciones de desánimo y de insatisfacción que puede sufrir un docente. Por lo tanto, se deberá propugnar porque la administración escolar pague como lo haya estipulado y que el educador también conozca con claridad las políticas de desembolsos y descuentos de la organización.

Seguridad física. Este concepto describe la prevención de riesgos y accidentes del trabajo, por un lado; y por otro, la generación de un ambiente en donde se colabore para lograr un clima agradable y de seguridad; por ejemplo, un ambiente que protege al educador contra los daños físicos, como venganzas de los alumnos —rayar el coche, ponchar las llantas; hacer bromas como poner tachuelas, pegamento, chicles en las bancas y demás situaciones— también contribuye a la salud mental. Por lo tanto es recomendable vigilar las acciones de los estudiantes a través de prefectos que

coadyuven al logro del respeto por el docente. Además de supervisar periódicamente el estado de los muebles e infraestructura al interior y exterior de la clase; por ejemplo, poner bandas de gomas en las escaleras expuestas a la lluvia para evitar resbalones y tomar medidas preventivas, como cuidar el uso de gel desinfectante, sobre todo en invierno cuando es más probable que se den las epidemias de gripe.

Oportunidad para el contacto interpersonal. Como ya se mencionó, uno de los riesgos de la profesión docente se deriva de tener un elevado contacto con los alumnos (clientes) y escaso con los demás maestros (compañeros). Por lo tanto, la organización deberá asegurarle al profesor que existe con frecuencia la interacción con otros docentes, para lo cual se hace necesario un salón de maestros. Por ello es sumamente recomendable que el docente trate en lo posible de socializar con sus compañeros, compartir sus “penas y alegrías”, escuchar, hacerse de amigos, asistir a reuniones informales, etc.

Posición social valorada. Este último aspecto se desprende del valor atribuido a las actividades inherentes al rol y que en el caso del docente —como se ha visto— se encuentra dentro de una de las profesiones menos valoradas, entre otros motivos, porque se considera una profesión “no negociable”, como la que se puede tener con un abogado, médico, político, contador, etc. Es decir, la relación con un docente no va más allá de su influencia áulica, que está restringida a su grupo de clases y al retirarse del mismo, perdió su “Reino de Taifas”, su área de dominio y competencia. Entonces el docente deberá considerarse valioso y la administración escolar deberá pugnar por reconocer al

profesor, a través de actos cotidianos, no solamente el “Día del Maestro”; por ejemplo, reconocer la trayectoria de aquellos que cuenten con más antigüedad o difundir en una revista la vida honorífica de sus docentes, con el objetivo de mejorar el concepto tan desgastado de esta noble profesión.

RECOMENDACIONES PARA LA MEJORA PERSONAL

Higiene mental

La salud mental es un estado de bienestar emocional y psicológico, que capacita al individuo para enfrentar las demandas de la sociedad con entusiasmo y alegría. Se ha tratado de describir en muchas ocasiones a la salud mental como “la ausencia de la enfermedad”; pero esta definición que se enmarca dentro del continuum salud-enfermedad, queda para muchos autores muy corta. Menger, ha descrito la salud mental como la capacidad que tiene alguien para contribuir a la progresión del mundo y de sí mismo, de manera apropiada y plácida (citado en Serrano González, 2002). Por lo tanto, un docente que goza de salud mental, no es aquel que únicamente no tiene las enfermedades típicas de su profesión (como el estrés, el *burnout* y la depresión); sino, aquel que es eficiente y que además es feliz, para lo cual se deberá entender toda la dimensión que implica esta última palabra, como la actitud mental positiva, la fe, la alta autoestima, la seguridad personal, etc.

La salud mental de un docente se puede evaluar simplemente a través de sus percepciones y respuestas ante los acontecimientos que vive cotidianamente, por ejemplo:

¿qué es lo que teme?, ¿hasta dónde considera que es competente y cree que es eficaz?, ¿tiene un afrontamiento proactivo o reactivo ante el estrés?; sus relaciones interpersonales ¿son sanas, sólidas, duraderas, basadas en la confianza?; cuando se dan acontecimientos o situaciones fuertemente amenazantes ¿presenta resiliencia?, ¿es capaz de focalizarse en el presente o en aquello que depende realmente de él?; ¿qué es lo que hace cuando no está trabajando?, es decir ¿en qué invierte su tiempo libre? De la calidad de las respuestas a estas preguntas, dependerá su salud mental.

Así como se ha hecho énfasis en la prevención de la salud física, al evitar el alimento rico en grasas saturadas y colesterol, así se deberá hacer énfasis en que el alimento emocional no contenga ni promueva ideas negativas o peligrosas para la psique. Los hábitos de higiene mental son las actividades que buscan coadyuvar al arreglo psicológico y la mejora del desajuste, al dotar al individuo de un escudo que permita prever comportamientos que lo dañen emocionalmente. Estos hábitos presentan dos áreas de implementación para su desarrollo: la organizacional y la personal.

Higiene mental promovida por la organización. La organización escolar, puede promover la higiene mental de varias formas, una de ellas al brindar un espacio psicopedagógico al docente para que cuente con un desahogo emocional. También, al procurar que el personal administrativo ofrezca —e intercambie por lo tanto— amabilidad, sonrisa, aceptación, cortesía, etc.; así como el trato respetuoso y solidario de los coordinadores, secretarías e intendentes con el

docente. Asimismo, también se deberán evitar los rumores, los comentarios inapropiados y destructivos hacia otras personas, para lo cual cobrarán importancia los cursos de comunicación organizacional. Igualmente será importante promover las conductas proactivas, más que las reactivas entre los miembros. En algunas organizaciones escolares se ha escuchado decir al docente: “El ambiente escolar no promueve la salud”, “hay mucha enfermedad organizacional y comentarios negativos”.

Lo necesario para evitar los comportamientos poco saludables en el entorno escolar, radica en que cada miembro tenga claras sus funciones, lo que le compete hacer y, que precisamente, no intervenga en aquellas cosas en donde no puede ni debe intervenir. Por consiguiente, será importante que la organización ponga barreras a los empleados que tienen actitudes negativas y fomente la eficiencia comunicativa, haciendo que el clima sea fértil para la salud de todos sus integrantes.

Higiene mental promovida por el propio docente. Las prácticas personales de higiene mental, según Saz Peiró (2005), están constituidas por los cuatro elementos siguientes, que también llevarán a un funcionamiento integral:

Aislamiento periódico del mundo. Para lograrlo, el docente deberá dedicarse media hora al día al aislamiento, silencio o meditación. Todo esto con el objetivo de serenar su consciencia y dejar que fluya la memoria y la reflexión sobre él mismo y, valorar todas aquellas conductas que pudo tener, como la impulsividad, el descontrol, la autodestrucción, etc.,

con el objetivo de evitarlas en el futuro. Una medida higiénica es, por lo tanto, dejar fluir los pensamientos y reflexionar con ellos en un espacio privado y sin presiones externas de ningún tipo.

Cuidado de las palabras. El docente debe ser sobrio, optimista y propositivo y lo debe ser procurando decir cosas verdaderas, útiles y bondadosas⁴⁵. Esto con el objetivo de mostrar sensatez y bondad; asimismo, es importante evitar los temas desagradables o críticos, pues esta actitud conlleva preocupaciones posteriores y hace que los pensamientos alarmantes comiencen a ser producidos cíclicamente. Por lo tanto, la higiene mental es también prevenir las preocupaciones que provienen de expresar hostilidad con las palabras y temer consecuencias futuras de ellos.

Cuidado de los pensamientos. Por otro lado, se deberán detectar todos los pensamientos, sentimientos y emociones perturbadoras y se deberá focalizar la mente en todos aquellos escenarios positivos. Cuando el docente cuida que su mente no produzca pensamientos negativos, se está autorrespetando. Cuando se piensan cosas negativas, el “yo” le falta al respeto al “mi” y el docente es la persona más importante para él mismo y, por consecuencia, a quien más debería respetar. Cuando un pensamiento angustiante aparezca, se deberá neutralizar a través de la voluntad, pues nada debería obligar a tener que escuchar una idea negativa que proviene del interior.

Esta higiene mental se puede complementar también con las siguientes acciones:

⁴⁵ Como mencionaba Sócrates, respecto del triple filtro (ver diálogos de Platón).

Cuidado del orgullo. Trabajar con el conocimiento y la educación, son fuentes de orgullo, pues es una actividad noble; pero es importante que el docente no malinterprete ese orgullo. El orgullo entendido en sentido peyorativo —es decir, con un valor negativo—, representa esa parte del yo que justifica tener derecho a sentirse importante y considera que se es mejor que los demás; y no solamente eso, sino también que puede expresarlo (Thesenga, 1997). Luego pues, un área que el docente debe vigilar, es su propio orgullo. El orgullo puede ser una de las partes más autodestructivas con las que cuente un educador y la menos apropiada para su función, por eso es importante que esté pendiente y al cuidado del mismo. En otro orden de ideas, se debe cuidar no darle mucha importancia al sí mismo, pues es uno de los gastos más importantes de energía en los que se puede caer. Para la filosofía Tolteca, según Castaneda (2008), una de las principales fuentes de debilidad se produce cuando el hombre se concede mucha importancia, pues se gestan ideas exageradas de haber sido ofendido por hechos o actitudes sin importancia, precisamente esa consideración exagerada de autovalía personal, empuja a una defensa del orgullo que se convierte en un estorbo.

Cuidado dentro de la organización. También el docente debe tener el hábito de protegerse de la mala comunicación organizacional cuando ésta se presente. Cuando existen escenarios de juicio, crítica y ataques —tanto verbales como no verbales—, de las personas que ahí laboran, deberá producir una barrera si se le trata de involucrar en situaciones que no competen a su quehacer. En el educador recae el cuidado de su bienestar, su mente se intoxica cuando se acerca a ciertas

personas —compañeros, personal administrativo o alumnos— que emiten comentarios negativos, catastrofistas o malintencionados y que pretenden involucrarlo en ese rol, de ahí que compete al docente alejarse de ellos, con lo cual logrará prevenir la contaminación de su mente.

Para concluir, hay que decir que la higiene mental protege de las situaciones actuales y futuras que pueden afectar a la salud mental y, por lo tanto, tiene una función mayoritariamente preventiva para evitar que los desequilibrios se agudicen. La higiene mental se deberá procurar cabalmente todos los días, pues no basta ponerla en práctica solamente una vez, debe convertirse en un hábito y, como tal, deberá practicarse siempre que se presente la oportunidad.

La mejora de la autoestima del docente

Antes de hablar sobre cómo mejorar la autoestima, se requiere realizar un análisis más detallado sobre la misma. La autoestima —como se vio en capítulos anteriores—, está relacionada con concepciones sobre sí mismo que pueden ser positivas o negativas. La autoestima tiene dos componentes en su formación, los cuales la afectan todos los días; uno de ellos tiene que ver con la formación familiar del maestro y otro con la retroalimentación diaria que recibe, tanto de su grupo como de las personas que lo rodean.

Menciona Rogers (1961) que el ser humano cuenta con una tendencia innata de crecimiento orgánico; pero lo social y lo familiar desvía el curso natural de estas inclinaciones, por lo que la baja autoestima no es una característica humana sino aprendida en la familia y en la sociedad. Aunque para Rogers

(1961), el hombre es libre de evitar el estigma de la baja autoestima a través de la trascendencia, para Maddi (1972) no siempre se logra desarrollar el autoconocimiento y la superación de las experiencias complejas.

La baja autoestima docente. Cuando se explora el interior a veces se encuentran muchos recuerdos gratos donde hubo aprobación pertinente y apropiada de padres o maestros, pero, desafortunadamente es más difícil explorar la mezcla entre las relaciones positivas y negativas, pues difícilmente se puede saber el grado en que esto se dio, ya que la alta autoestima se basa en el predominio de las actitudes positivas que se recibieron. La baja autoestima es el resultado de haber experimentado situaciones exageradas en la infancia y, el docente que la presente, también presentará problemas al establecer los límites con sus alumnos; por ejemplo, cuando estos límites son casi inexistentes en su práctica magisterial o a la inversa, sumamente rígidos y destructivos. Por el contrario, el docente con alta autoestima buscará el equilibrio.

A veces las humillaciones son utilizadas por los adultos para poner límites, pues desconocen otro tipo de formas para hacerlo y esto promueve un maltrato emocional que los niños no saben asimilar adecuadamente y, por lo tanto, no tienen poder para inhibir las malas conductas, pero sí para transformarse en etiquetas. Aunque es recomendable utilizar la concientización y la asertividad por parte del adulto hacia el niño, el regaño humillante, en donde está de por medio transmitir mensajes de burla, culpa, o reproche, ha sido utilizado tradicionalmente.

Un docente con baja autoestima, manifiesta problemas con sus grupos, tiende a ser humillante o a no poner los límites apropiados para que la clase marche de forma adecuada, por ejemplo: al no pasar lista, al no vigilar la hora de entrada y salida y hacer que sus alumnos la respeten; o a la inversa, a ser sumamente estricto al hacerlo.

La familia propicia la baja autoestima cuando genera relaciones extremas con sus miembros y, el docente, que es un multiplicador de conocimientos, también es un multiplicador de emociones, de esta manera la familia que en un principio afectó a un individuo, puede afectar a todo un grupo social a través de los maestros que no han trabajado en mejorar su propia autoestima. Un ejemplo de esto puede verse en los docentes que con frecuencia devalúan a sus alumnos, pues parten de la confusión de creer que el valor está relacionado con situaciones externas y no por lo que cada quién es, por la unicidad y, por así decirlo, la imposibilidad que exista alguien igual. El docente con baja autoestima, compara dos plantas, un cactus y una flor, cuando que simplemente ambas deben ser valoradas con respecto a sus características típicas, sus funciones y el dar lo mejor de ellas en el entorno que les tocó vivir.

Es fundamental que los padres y docentes sean capaces de transmitir valores claros. En el ámbito escolar el docente debe cuidar las condiciones básicas de amor y seguridad. El profesor debe respetar el ritmo de cada alumno y promover un desarrollo basado en la tolerancia y el respeto.

También se puede decir que los maestros favorecen u obstaculizan el proceso por el cual se da la exploración interior.

La comprensión o la ausencia de la misma, pueden afectar a la personalidad que se desarrolla y que está en vías de manifestarse. La comunicación del docente puede influir con diferentes gesticulaciones, silencios y actitudes, dándole a entender al alumno que no vale o es muy valorado, es por esto, que el docente debe conocer bien su autoestima para trasmitirla adecuadamente a sus discípulos.

Por todo lo mencionado, es muy importante que el docente conozca cómo funciona en el aula y ayude a sus alumnos a que se valoren. Menciona Bucay (2000) que para valer, no es necesario ser de determinada manera; para valer, se debe ser exacta y exclusivamente como cada quién es.

El docente con una autoestima alta, es realista respecto al cambio de determinadas características de sus discípulos; sabe que éstas se deben aceptar para poder convivir, además de tratar de obtener su aspecto positivo. Para lograrlo deberá:

- Respetar el ritmo que cada alumno tiene para progresar.
- Promover la autoaceptación de los estudiantes y de su propio proceso.
- Evitar descargar frustraciones personales que promuevan asociaciones negativas hacia la materia, la escuela o el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Transformar dichas asociaciones en nuevas relaciones más sanas y confortables.
- Transmitir a los alumnos la convicción de que toda persona es digna de estima y respeto, independientemente de las capacidades diferenciales que cada quien tenga.

- Evitar dañar a los alumnos, tanto con actitudes verbales como no verbales.

- Generar un ambiente propicio, no nada más para el aprendizaje, sino para el crecimiento emocional.

- Tratar de que encaren la solución de sus problemas a la mayor brevedad posible; también tratar que realicen las cosas por sí mismos y sean independientes.

- Hacer que se experimente la sensación de bienestar.

- Impedir la comparación con los demás.

Indicadores de baja autoestima docente. Tener baja autoestima, no es un concepto difícil de observar, pues como se comentó, se patentiza en la conducta que el docente presenta a diario con sus alumnos y los indicadores de la misma se pueden ver en las siguientes ocasiones:

- Cuando se autocrítica demasiado tiempo porque las cosas no salieron en el salón de clases como las había planeado.

- Cuando se es muy susceptible a la crítica de los demás y se guardan resentimientos profundos.

- Cuando se da una inmovilidad ante los problemas cotidianos, al no intentar resolverlos o atenderlos.

- Cuando se tienen problemas para establecer límites claros con los alumnos.

- Cuando se tiene la pretensión de hacer intachablemente la labor docente, siendo intolerante a las pequeñas frustraciones.

- Cuando se da una irritación exagerada ante situaciones cotidianas de los grupos, como cuando un alumno no lleva la tarea o los alumnos no participan.
- Cuando las fricciones o problemas con los alumnos le hace sentirse inadecuado e incapacitado para prevenirlas o comprenderlas.
- Cuando se perciben los errores como un todo y no como procesos para mejorar y crecer en la docencia.⁴⁶

Alta autoestima docente. La alta autoestima se aprecia en el equilibrio: la persona que respeta los derechos de los demás y hace respetar los propios, es decir, que no necesita ser más que los demás y que si alguien lo quiere hacer menos, sabe cómo hacerse valer. Por lo tanto, la alta autoestima no se da en el docente que permite que su orgullo (en sentido negativo) lo domine; tampoco cuando se domina humillando a los demás. La alta autoestima no necesita competir a cada momento con los otros, no entra en comparaciones de poder, saber o tener, ni se culpa cuando necesita genuinamente de los demás, pues reconoce la existencia de sus derechos.

Indicadores de alta autoestima en el docente. Estos indicadores de alta autoestima se patentizan en el tipo de relaciones que se establecen en sus relaciones áulicas y se destacan por la acción asertiva⁴⁷, la flexibilidad, el optimismo, la empatía y la confianza en las propias capacidades. Las

⁴⁶ Los sentimientos ocultos de dolor se convierten en enojo y se dirigen contra sí mismo, dando así lugar a culpa y depresión (Meza Rocha, 2010). Nota del Revisor.

⁴⁷ Conoce sus derechos, los de los demás y siempre está motivado para defenderlos de forma equilibrada.

siguientes cualidades se presentan en los docentes que exhiben estas características.

- Cree sólidamente en sus principios y está dispuesto a defenderlos y actuar en consecuencia cuando encuentra oposición de uno o varios alumnos, así como de la administración escolar.

- Es flexible, considera transformarse cuando diversas experiencias indican que estaba en el error y no considera el cambio como algo difícil de llevar a cabo. También presenta una buena capacidad de adaptación y resistencia, lo cual lo vuelve tolerante a las frustraciones.

- Es capaz de obrar según crea más acertado, confiando en su propio juicio y sin sentirse culpable cuando a otros les parece mal lo que haya hecho.

- No emplea demasiado tiempo preocupándose por lo que haya ocurrido en el pasado, ni por lo que pueda ocurrir en el futuro, es decir, no tiene distracciones mentales.

- Tiene confianza en su capacidad para resolver sus propios problemas, sin dejarse acobardar por los fracasos y dificultades que experimente, tomando una actitud de desafío positivo.

- Se considera igual a cualquier otra persona, aunque reconoce diferencias en talentos, capacidades, destrezas, etc.

- Da por supuesto que es una persona valiosa y se asocia con aquellas personas que lo hacen sentir bien.

- Permite la influencia de los demás de manera parcial y está dispuesto a colaborar si le parece conveniente.

- Reconoce y acepta en sí mismo una variedad de sentimientos e inclinaciones, tanto positivas como negativas, y está dispuesto a revelarlas a otras personas si le parece que vale la pena.

- Presenta empatía ante las necesidades de sus alumnos, trata de comprenderlos y guiarlos sin descuidar su sentir, tomando en consideración los acuerdos y permitiendo la libre expresión de sus inquietudes

- Presenta optimismo que se refleja en creer en su propio potencial y el de sus alumnos.

- Su comportamiento dentro y fuera del salón es el mismo, es congruente.

- Su tono de voz es seguro, pero no es impositivo.

- Es puntual, cumple las reglas, mantiene al grupo activo.

- Mantiene buenas relaciones con sus compañeros.

- Disfruta su trabajo docente.

Para mejorar la autoestima.

Como ya se vio, la autoestima puede ser modificable todos los días. Basta con que alguien dirija una cortesía o galantería para que se eleve en ese momento, pero muchas veces el entorno no provee precisamente esto, por ello es importante trabajar de manera personal sobre la autoestima. Tomar en cuenta los siguientes factores, pueden ayudar a su incremento.

Unicidad. La unicidad es saberse único e irrepetible y es uno de los principales elementos para mejorar la autoestima. Quien se sabe único, también se sabe incomparable con otra persona, así como es imposible comparar una flor con una manzana o una manzana con una ardilla. Cada una tiene virtudes y características de un sentido diferente a la otra, no se puede pensar: “la flor es mejor que la manzana” o “la manzana mejor que la ardilla”. En este sentido todos los docentes son únicos en su actuar, sus virtudes son cualitativa y no cuantitativamente diferentes a los demás. En cada docente se encuentra en algún sentido la creatividad e innovación y, la forma particular como se expresa, es válida por no tener par. Por lo tanto, el docente no debe compararse con nadie o competir contra nadie, sino precisamente, contra sí mismo; contra sus áreas débiles o contra los retos que haya identificado en su entorno. Además, debe tener confianza en su propio proceso de crecimiento. Otro elemento de la unicidad lo constituye el reconocer y aceptar toda la variedad de sentimientos tanto positivos como negativos y la capacidad de revelárselos a los demás. Esto último es liberador de tensión y ayuda a fortalecer la comunicación y la valía personal.

Confianza. Confiar en los demás y en el propio proceso, es de importancia fundamental para mejorar la autoestima. El primer elemento de este proceso es confiar en el aprendizaje del alumno y en que sus manifestaciones están referidas a lo que cada quien vive y no a lo que cada quién es. También se debe tener seguridad en el propio progreso y crecimiento personal; al percibir los errores que se han cometido como educador, el profesor deberá pensar que han sido parte de su propio aprendizaje y que lo han llevado a ser mejor.

Finalmente, será importante que se mantenga una actitud de cambio ante los problemas y no culparse por ellos.

Acción asertiva. La acción asertiva se refiere a guardar un equilibrio entre el respeto que se les debe a los demás y saber poner los límites necesarios ante los mismos. El maestro debe tratar de recordar todo aquello que le disgustó de la docencia, cuando aún era alumno y reflexionar sobre cómo evitar repetirlo. También estar en disposición de ser empático con sus discípulos; un docente es asertivo cuando no se deja manipular por ellos, pero los escucha y justifica con razones su propia actitud y decisiones.

Respeto. Respetar a los alumnos (en todo el sentido que implica la palabra) es otro más de los aspectos que ayuda a mejorar la autoestima. Respetar al otro ayuda a valorar las diferencias y a que se valore e incremente la propia. Cuando un maestro considera las fallas de sus alumnos, sabe que no son fijas sino que reflejan un proceso plástico por el que están pasando —que además está bajo su supervisión—. Asimismo, el respeto a las ideas de los alumnos y que el docente sepa intervenir sólo cuando vayan francamente contra los modelos explicados, incrementa la visualización de la importancia de pensar diferente.

Mejoramiento de la tolerancia a la frustración

El docente que tiene problemas para tolerar la frustración, comienza el día con amabilidad; pero después de percatarse que la realidad no es recíproca con su actitud, cambia su comportamiento de forma tajante: pierde el control, vuelca su calma al reprocharle al entorno aquella falta de retribución y

queda imposibilitado de ver su misión actitudinal. Es así como este comportamiento implica, en alguna medida, una imposibilidad para ver que “las cosas son como son” y en considerar desacertado incomodarse por vivirlas de esa manera. Pues existe poca tolerancia al desaliento que proviene de una capacidad disminuida para descansar y relajarse. Para que se pueda incrementar la tolerancia, se vuelve necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos.

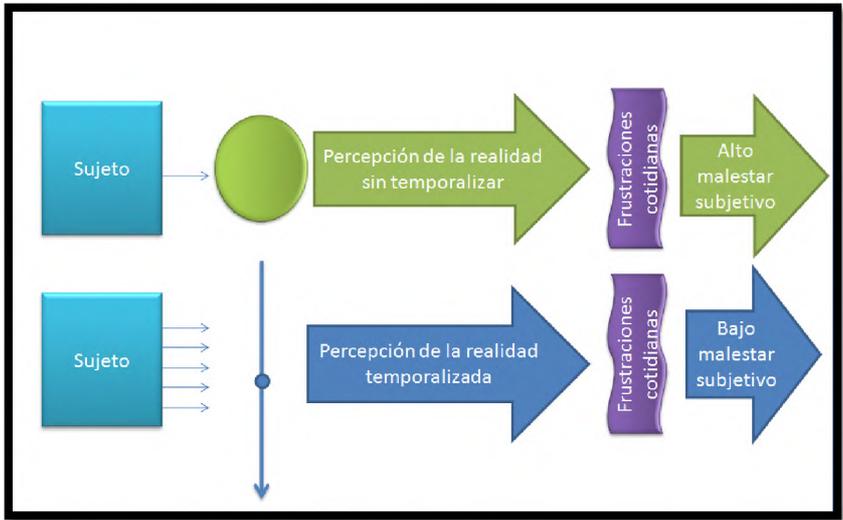
Aceptación. A veces ante ciertas situaciones el docente se dice a sí mismo: “esto no lo puedo soportar”, “esto es algo sumamente grave”. Lo que denota la falta de una buena educación emocional, con la cual acepte todo lo que le rodea y le dé un significado de reto. Aceptar significa reconocer como familiar algo. Cuando se rechaza lo que se está viviendo, es porque se considera que eso no es parte de lo que se tiene que vivir, que no está en el mapa que hizo la mente de la realidad. Como no es posible hacer un mapa exacto de la misma, no queda más que ser flexible, de ahí que una condición para la aceptación sea la flexibilidad. Aceptar que las cosas puedan ser de muchas maneras, inclusive de formas incómodas, y tener la suficiente resistencia mental para adaptarse a ellas, es una actitud que se debe buscar.

Cambio de percepción. Cuando se utilizan pensamientos positivos, se generan emociones positivas y, como corolario, acciones positivas. En la Terapia Racional Emotiva (TRE) se recomienda revalorar los acontecimientos de la vida. Se pueden percibir los sucesos cotidianos como “soportables” o como “parte de la vida” y entrar en la dimensión de la tolerancia. La intolerancia a la frustración proviene de programar el día de forma estática: cuando al iniciar la mañana

se concibe un panorama no cambiante y rutinario. Se está preparado para que ocurra cualquier tipo de situaciones, cuando se sabe que si suceden es porque “también se tenían que vivir” y se perciben como desafíos y no como problemas. Se debe recordar la frase de Don Juan Matus, citada en Castaneda (2008) en relación a que la diferencia básica entre un hombre común y un guerrero es que éste toma todo como un desafío motivador, mientras que aquél, toma los hechos de la vida como bendiciones o maldiciones.

Temporalizar. Este concepto de la Psicología Fenomenológica y Existencial, permite, a través de su utilización, evitar que se vea afectada la vida por las frustraciones cotidianas. Significa darse cuenta que los acontecimientos frustratorios del momento son en realidad una pequeña partícula de todo lo vivido: por lo tanto, todas las incomodidades, desde la más pequeña hasta la más grande, deben compararse con el total de vivencias y, consecuentemente, tomarse como algo menor (Forghieri Cintrão, 2004). El ejercicio mental de temporalizar la experiencia es situar en su conjunto todo lo vivido —incluyendo también todo aquello que se espera vivir—, con lo presente y contemplar el todo con sus matices y transiciones, así como sentir la fluidez del futuro que se aproxima.

Ilustración 16 Temporalización: la percepción sin temporalizar, no permite ver la fluidez del futuro y se centra en el acontecimiento momentáneo como un todo que genera un elevado malestar subjetivo.



Fuente: adaptación personal de Forghieri Cintrão (2004).

Para sobrepasar las situaciones incómodas o difíciles, es necesario trascenderlas, es decir, tomar en cuenta todos los tiempos que se han vivido a la par con este tiempo; sabedores que seguramente pasarán muchas cosas valiosas en el día y en los días por venir. Temporalizar es una experiencia compleja y abstracta y se puede practicar cada vez que ocurra un acontecimiento frustratorio. Es algo así como promediar los acontecimientos incómodos con el total de vivencias y pensar: “qué importancia puede tener esta situación si se percibe a vista de pájaro en el tiempo de la vida”. Para poder trascender un evento, menciona Frankl (1987), es necesario lanzarse afuera de él, es decir, romper con los elementos condicionantes que lo rodean e imprimirle un sentido.

PREVENCIÓN Y PALIACIÓN DE LAS ENFERMEDADES DOCENTES.

Las medidas que a continuación se presentan son de carácter atenuante: operan sobre el docente y no actúan sobre las situaciones estresantes; ayudan a que se experimente menor opresión cotidiana o vuelven más fuerte al maestro para poder enfrentarse a estas situaciones. Se considera que al atender las siguientes recomendaciones, el profesor logrará evadir las tres enfermedades docentes —tratadas en el capítulo anterior—. El *burnout* deriva del estrés (que ocurre como reacción ante el conocimiento de estímulos internos o externos percibidos como amenazas) y este último, a su vez, podría generar depresión (si dichos estímulos se viven de forma desesperanzadora).

El ejercicio físico

El ejercicio físico controlado y planificado reporta muchos beneficios para los individuos (Barbany, 2002), algunos aspectos favorables de esta actividad se pueden transpolar a la docencia.

Fortalecimiento del sistema cardiopulmonar. Uno de los principales efectos del ejercicio físico es la bradicardia, que hace al corazón más lento y más potente a la vez. Aumenta la superficie de transmisión del oxígeno a la sangre y la capacidad pulmonar. El educador puede disminuir muchas situaciones de estrés (relacionadas principalmente con la carga física de trabajo) gracias al ejercicio, sobre todo para relajar los músculos del cuello, que a la vez lo van a conducir a tener una mejor atención hacia sus alumnos y capacidad para realizar su

paseo cotidiano en clases; asimismo, para estar dispuesto anímicamente a involucrarse en las actividades grupales. Aunque el ejercicio pareciera reportar solamente beneficios físicos, también logra indirectamente bondades psicológicas, pues, aparte de reducir la ansiedad y la depresión, se canaliza adecuadamente la energía y logra que se incremente la seguridad y autoestima docente.

Fortalecimiento de músculos y huesos. Al ejercitar las articulaciones, se hace más amplio el volumen de los músculos y la resistencia de los huesos. Por lo que el docente se beneficia al tener rangos más amplios de movimientos al interior de la clase; más fortaleza y resistencia a lesiones que provengan de choques con alumnos, bancas, escritorio, etc. De igual forma evitará sentirse extemporáneo en sus capacidades, lo cual lo volverá más sociable con los alumnos.

Tabla 22 Beneficios del ejercicio físico.

| CARGA DE TRABAJO DOCENTE | INCREMENTA | DISMINUYE |
|---|---|-------------------------|
| Aspectos relacionados con la carga física de trabajo, estática y dinámica | La resistencia a la utilización de músculos en posiciones estáticas rígidas | Tensión |
| | La amplitud y fortaleza de los movimientos del cuerpo | Errores en la ejecución |
| | La fortaleza al realizar esfuerzos | Lesiones |
| | Seguridad | |
| Autoestima | | |

Fuente: adaptación de Serra Grima y Bagur Calafat (2004).

Fortalecimiento psicológico y emocional. Se puede decir, sin lugar a dudas, que el ejercicio físico bien realizado ayuda a que se incremente todo lo bueno y disminuya todo lo malo (y no tiene inconvenientes si se aplica de forma correcta).

Aumenta la sociabilidad, lo cual produce que el docente se integre mejor y tenga una relación más amable con los alumnos. También aumenta el umbral para percibir el dolor y disminuye los malestares cotidianos; hace que se sustituya el estado de alerta irritable por un estado de alerta más sano, eficiente y relajado; de esta forma, la reacción ante los estímulos se vuelve más adecuada y rápida.

Tabla 23 Beneficios psicológicos del ejercicio físico.

| CARGA DE TRABAJO DOCENTE | Incrementa | Disminuye |
|--|-----------------------------|------------------------------------|
| Aspectos relacionados con la carga mental de trabajo | Toma de decisiones oportuna | Percepción de presión cronométrica |
| | Memoria | Errores en la ejecución |
| | Procesamiento cognitivo | Absentismo |
| | Atención | La percepción de la presión social |
| Aspectos relacionados con la carga psicosocial | Motivación | |
| | Autocontrol | |
| | Iniciativa | |
| | Autonomía | |
| | Comunicación | |
| | Interacción | |
| Cooperación | | |

Fuente: adaptación de Serra Grima y Bagur Calafat (2004).

En el libro: *Prescripción de Ejercicio Físico para La Salud*, Serra Grima y Bagur Calafat mencionan que se sabe que prácticamente todos los riesgos psicolaborales que tiene el docente disminuyen de forma esencial con el ejercicio. Existen pruebas científicas que afirman que el ejercicio físico aminora la ansiedad y la depresión (Berger, 1984), incrementa la autoestima (Biddle & Fox, 1989; Fox & Corbin, 1986) y mejora la capacidad para hacer frente al estrés, sobre todo el de carácter social y psicológico (Crew & Landers, 1987).

Tabla 24 Beneficios del ejercicio físico, relacionados con las psicopatologías docentes.

| CATEGORÍA | INCREMENTA | DISMINUYE |
|-----------------|-------------------------|----------------------|
| Psicopatológica | El equilibrio emocional | Ansiedad |
| | | Depresión |
| | | Trastornos del sueño |
| | | Conductas psicóticas |
| | | Despersonalización |
| | | Conductas tipo “A” |
| | | Fobias |
| | | Estrés social |

Fuente: adaptación personal de varios autores.

Principios del ejercicio físico. Antes de iniciar cualquier programa de ejercicio físico —igual que en otras actividades que exigen una metodología—, hay que considerar ciertos principios, según afirma Serra Grima y Bagur Calafat (2004).

Principio del entrenamiento. Se refiere a que el ejercicio debe superar un umbral, es decir, si el docente comienza a realizar ejercicio y, en suma, hace lo mismo que todos los días, no forzará a su organismo a que se regenere.

Principio de la carga creciente. Esto significa que se debe ir incrementando periódicamente la actividad física, tanto en volumen como en intensidad⁴⁸. Así, el docente debe comenzar, por ejemplo, realizando un trote de tres minutos la primera semana, seguido de un trote un poco más rápido durante cinco minutos, la segunda semana, para luego trotar durante ocho minutos la tercera semana, etc.

⁴⁸ Con excepción de niños y personas mayores, pues pudiera forzarse la estructura músculo-esquelética. Aquí valdría la pena consultar a un especialista. Nota del Autor.

Principio de la carga continuada. Esto se refiere a que no es apropiado hacer ejercicio dos días seguidos y dejar la actividad el resto de la semana. Lo conveniente es que se vayan alternando los días de descanso con los días de actividad física.

Principios de la relación óptima entre el esfuerzo y el descanso. Esto significa que después del desequilibrio orgánico que produzca la actividad física, se deberá descansar, para que exista la recuperación. Realizar ejercicio todos los días, pudiera tener los mismos efectos benéficos que hacerlo cuatro veces por semana; pero habría más probabilidad que los músculos y articulaciones no se recuperaran suficientemente, en el primer caso.

Principio de adaptación a la edad. Este principio habla que según la edad será necesario plantear el nivel máximo de esfuerzo para el corazón, ¿cuál debe ser la máxima intensidad que puede experimentar el organismo de un docente? Esto dependerá de la edad. La siguiente fórmula tiene características universales: la frecuencia máxima se calcula con el factor numérico de 220 menos la edad del educador y el resultado de esta operación, se deberá medir en latidos cardíacos. La forma práctica para calcularla sería la siguiente: una vez que el maestro realizó la parte final de su acondicionamiento físico, deberá contar sus latidos cardíacos por minuto; si estos fueron de 180 latidos por minuto y tiene 40 años de edad (220 menos 40 es igual a 180), significaría que no puede pasar de ahí (Medicine, 2000). Por lo tanto, el ejercicio físico está indicado para realizarse de tres a cuatro veces por semana, con un trote de preferencia lento y que dure

más de 25 minutos para lograr el máximo de eficacia y salud emocional (Melgosa, 2006).

La participación en varios tipos de deportes puede ser muy importante para disminuir el estrés, pues ayuda a la resistencia cardiovascular, a que se incremente la fortaleza de los músculos; también a la absorción de oxígeno, a que se reduzca la tensión arterial y sea menor la frecuencia cardíaca; desde lo emocional ayuda a que se produzcan endorfinas y encefalinas⁴⁹ implicadas en la percepción menor del dolor y el sentimiento de bienestar. Además del ejercicio físico, la sola actividad física —caminar, pintar, tocar un instrumento musical— puede ayudar a disminuir la tensión. Consecuentemente, tanto el ejercicio como la sola actividad física, beneficia y permite escapar de la tensión cotidiana, lo cual prepara para que se resistan adecuadamente los tensiones diarias y se enfrenten los problemas con optimismo. (Serra Grima & Bagur Calafat, 2004).

Alimentación adecuada

El docente necesita, no solamente tener una buena alimentación, sino mantener su peso en buen estado. Desafortunadamente, como consecuencia de la vida agitada y de estar cambiando de escuelas, se producen cambios en las conductas alimenticias, volviéndose una costumbre la comida rápida debido al poco tiempo con el que se cuenta, con consecuencias que van, desde un mayor consumo calórico, hasta un cambio en la calidad de los alimentos que se ingieren.

⁴⁹ La encefalina es una hormona que interviene en la regulación del dolor y en la percepción corporal del mismo. Nota del Autor.

La comida grasosa o rica en harinas daña al organismo; ciertas bebidas hacen que el estrés se haga más evidente y palpable, como los refrescos de cola⁵⁰, el café, el té, etc. La clave de estas conductas riesgosas está en relación al estrés que afecta a la producción de neurotransmisores y a la comunicación normal entre las neuronas, habiendo una disminución de los “mensajeros alegres” (como la serotonina, que permite el descanso; la dopamina, que permite experimentar sensaciones placenteras y aumentar el umbral del dolor; y la noradrenalina, que energiza al organismo); cuando se vive ansiedad se incrementa el gusto por los almidones y grasas, lo cual a su vez lleva al sobrepeso y obesidad. Para Niven (2004), la solución es tener cerca comida saludable, si se tiene esta comida a la mano y no la otra, es muy probable que se mejoren los hábitos. Para este autor, la gente come lo que está a su lado, por eso es un buen hábito portar comida saludable: frutas o verduras, por ejemplo —aunque se produzca una apariencia extraña ante los demás—. Para evitar comer en exceso también recomienda Whetten y Cameron (2005) lo siguiente:

- Comer algo que de volumen al estómago, como una sopa líquida o una ensalada.
- Tomar agua en gran cantidad cuando se sienta hambre.
- Antes de la comida consumir dos galletas o una rebanada de pan blanco.
- Consumir verduras.

⁵⁰ Se les llama así por sazonarse en alguna medida con semillas de la planta *cola acuminata*, aunque estas semillas no tienen efectos sobre el organismo, sin embargo, a este tipo de bebidas se les agrega cafeína. Nota del Autor.

- Comer lentamente para que llegue la señal de saciedad al cerebro (pues tarda veinte minutos).
- Focalizarse en los motivos que empujan a comer: ante la ansiedad, por ejemplo.

Aparte de esto, otro alimento que está disponible en el interior de cualquier escuela y que se incrementa en época invernal es el consumo de café. El café es un alimento proveedor de ansiedad, además la cafeína puede desencadenar ataques de pánico en personas sensibles a esta droga y en importantes estudios terapéuticos se ha destacado que, la única medida para curarlos, es que el afectado deje el café, por este motivo recomienda Carper (1994) evitar su consumo.

Buen humor y actitudes positivas

La risa ha sido estudiada por numerosos médicos y psicólogos, quienes después de sus observaciones y análisis llegaron a concluir que tiene un poder enorme para la salud y la sanación. Para reír, no es necesario andar por la escuela como el protagonista de la película de Patch Adams. El docente puede más bien intentar ver el lado cómico de aquello de lo que ocurre en su entorno. Con el buen hábito de sonreír o reírse ante una situación inesperada (hay que recordar que la diferencia entre una tragedia y una comedia se encuentra a veces en el ángulo desde donde se mira) se estará más sereno durante el día. A la risa le sigue un estado de confort fisiológico. Estimula la producción del grupo hormonal de las

catecolaminas⁵¹ y la secreción de endorfinas que están involucradas en la capacidad de aguantar al dolor y producir sensaciones de bienestar. Los sistemas de emergencia del estrés se desconectan cuando se ríe a carcajadas. Gracias a este acto las ideas irracionales se vuelven más objetivas y menos especulativas, se relajan los músculos y además mantiene activos a los pulmones, el sistema intestinal funciona mejor y hace perder calorías. Del mismo modo se considera como un verdadero ejercicio aeróbico que pone al corazón en forma, además de restituir la esperanza (Witkin, 2004).

Si la risa es sumamente buena para la salud, la seriedad puede perjudicarla. Cuando se ríe, se da libertad a muchas situaciones opresivas que reprimen y hacen daño. Albert Schweitzer⁵², comentó que la enfermedad tendía rápidamente a irse de su cuerpo, porque encontraba muy poca hospitalidad en él; esta falta de hospitalidad para la enfermedad se debía a que tenía en mente una tarea y un buen sentido del humor (Adams, 2000). En el libro: *Anatomía de una enfermedad*, Cousins (2000) opina que la risa y los pensamientos positivos ayudan a mejorar las enfermedades. De ahí que el buen humor ayude a todo esto. Se sabe que el estado de ánimo positivo y la risa ayudan a que se produzcan endorfinas y anandamidas⁵³; las endorfinas tienen la función de atenuar los impulsos nerviosos

⁵¹ Son un grupo hormonal implicado en la respuesta al estrés; la dopamina, la adrenalina y la noradrenalina son ejemplos de catecolaminas.

⁵² Teólogo, médico y filósofo, quien obtuvo el premio Nobel de la Paz en 1952; tío del famoso escritor Jean-Paul Sartre.

⁵³ Este compuesto, cuyo nombre deriva del sánscrito *ananda*, que significa beatitud interior y *amida*, que quiere decir sustancia, se ha relacionado también con el alivio del dolor. Nota del Autor.

y las anandamidas explican el buen humor y los estados placenteros, los cuales ayudan a percibir mejor la realidad; además de ayudar al control emocional, a la optimización de las capacidades cognitivas y a la fortaleza motivacional.

Para Zarái (1999), las emociones negativas son las que enferman a los sujetos: todas esas ideas sobre la inadecuación, sobre la falta de sentido, sobre los problemas en el aula, no son más que ideas que promueven este tipo de emociones. Como no se tiene un censor en la cabeza que ayude a evadirlas y, con el objetivo de abrir la puerta a los pensamientos positivos, es necesario que el docente las detecte y las nulifique cuando se produzcan y así neutralizar la discordia y estar preparado para las situaciones difíciles.

El estado de ánimo positivo y el buen humor ayudan a que los docentes den y reciban recomendaciones de forma no amenazadora. Además, sirve para que la empatía se asegure y fortalezca cuando se demuestra afecto hacia otra persona (Carbelo Baquero, 2005).

Masaje

El masaje es un elemento muy importante para combatir la ansiedad y el estrés.

Según Budris (2007), los principales beneficios del masaje son:

- Mejoramiento de la salud emocional y física.
- Mejoramiento de la circulación sanguínea.
- Permite la relajación profunda.

- Evita disturbios emocionales.
- Aumenta la autoestima.
- Alivia la fatiga mental y física.
- Permite la eliminación de desechos que se acumulan en los músculos como resultado de su ejercitación.

Budris (2007) en su libro: *Masaje oriental*, analiza cada uno de los siguientes masajes, en donde explica sus características.

Masoterapia. Esta técnica usualmente es aplicada por fisioterapeutas y tiene objetivos de lograr la sanación corporal.

Masaje ayurvédico. Se aplica en músculos y es sumamente relajante.

Masaje Shiatzu. Pretende a través de la digitopresión y estiramiento de los diferentes segmentos corporales, que retorne la energía así como la salud (se enfatiza el peso del masajista sobre el cuerpo).

Masaje californiano. Está diseñado especialmente para reducir el estrés y se caracteriza por inducir ritmos variables y armónicos, en donde existe un espacio para la creatividad por parte de quien lo aplica; otra característica que lo hace tan especial, es porque las manos no producen sensaciones simétricas, lo cual causa un efecto doblemente relajante. Se suele aplicar con cremas o aceites.

Masaje Sueco. Combina firmeza con suavidad, los movimientos son de las puntas de los pies hacia el corazón. Su objetivo principal es disminuir el dolor muscular, disminuir las contracturas musculares, es decir, es más fisioterapéutico.

Reflexología. Consiste en presionar con los dedos ciertas zonas de la mano, pies u oídos con el objetivo de diagnosticar y reparar el equilibrio perdido.

Masaje Tailandés. Se creó en la época de Buda, este tipo de masajes no utiliza ni aceites ni cremas, se basa en la presión y flexión de los diferentes segmentos del cuerpo, que pudieran ser similares el yoga. Produce una relajación más profunda.

De cada uno de los masajes anteriores, destaca el masaje californiano para lograr paliar mejor los efectos del estrés, que se distingue por la suavidad, el ritmo y la creatividad.

Como se puede observar, el masaje tiene muchos propósitos, como mitigar la tensión muscular y aumentar la relajación, pero también puede usarse para mejorar la función muscular, aliviar el insomnio y reducir el dolor. Con este masaje pueden esgrimirse una serie de golpes o movimientos solos o en combinación, dependiendo del resultado deseado. Estos consisten en golpear, friccionar, presionar, amasar, hacer vibrar y percutir.

Resulta importante que una vez que se descubra este nuevo mundo terapéutico a favor de la relajación psicológica, se incorpore a la vida.

Relajación progresiva

La relajación progresiva fue una técnica creada por Jacobson (1938) la cual inició cuando al estar investigando la relajación muscular, descubrió que un grupo de personas que estaban totalmente relajadas, no reaccionaban ante un ruido fuerte; esto lo llevo a pensar que la musculatura relajada es un factor en conducir a la quietud de los pensamientos, así como a la disminución de la actividad de la zona simpática.

Una vez identificado esto, procedió a buscar formas para reducir dicha tensión muscular, aunque tradicionalmente se consideraba que los músculos tenían cierto tono, Jacobson, logró medir una actividad cero. Normalmente las personas no están totalmente relajadas, pues sus músculos conservan algún grado de tensión (tensión residual), consecuentemente su objetivo fue eliminarla (Payne, 2005).

La técnica consiste en dos pasos:

- Tensar y luego relajar sucesivos grupos musculares.
- Centrar la atención en discriminar los sentimientos que se notan cuando se relaja el grupo muscular, en contraste con lo que se siente cuando se está tenso.

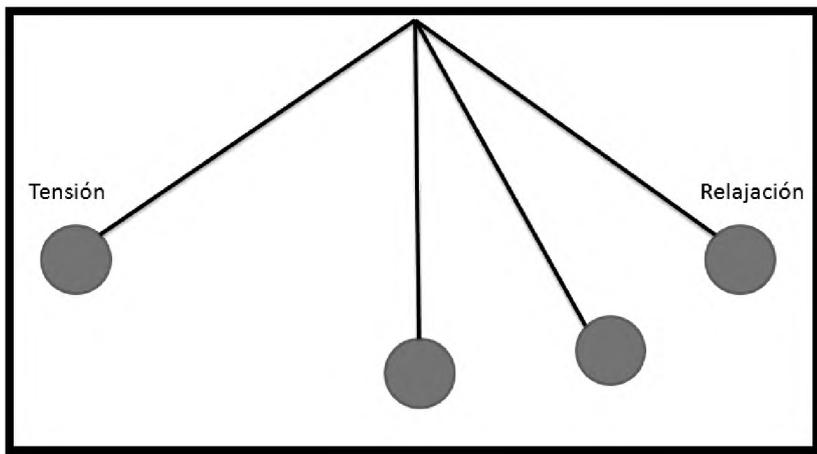
Según Jacobson (1938) los requisitos para una buena relajación son: una postura correcta, reposar la mente y un entorno silencioso.

Las técnicas de relajación se han utilizado mucho para reducir los altos niveles de estrés y el dolor crónico. Las técnicas de relajación permiten al docente ejercer control sobre

las respuestas corporales a la tensión, el dolor o fomentar la salud.

Para Berstein y Barcovec (citados en Payne, 2005), lo importante no es tensar el músculo solamente para que exista la conciencia de tensión, sino tensionarlo lo más posible para descender hacia el otro extremo, como un péndulo que entre más alto se encuentre de un lado, más logrará subir del otro.

Ilustración 17 Modelo del péndulo para explicar la relajación progresiva.



Fuente: Modelo de Berstein y Barcovec (citados en Payne, 2005).

La técnica de relajación progresiva se puede enseñar de muchas formas: con el aprendizaje de relajación de ciertos pares de músculos o diferentes sesiones, por ejemplo. Pero las características comunes que tiene la instrucción se refieren a que los músculos deben tensionarse aproximadamente seis segundos, para lograr la relajación adecuada. Los autores anteriores también recomiendan, al contrario de Jacobson, que

al mismo tiempo en que se vaya dando la relajación muscular, se alternen frases, por ejemplo: “mis músculos se sienten relajados”.

Música

Se ha investigado el uso de la música para reducir la ansiedad y el estrés, por ejemplo, la música baja los niveles de ansiedad de los niños, antes de aplicarles una vacuna; reduce la percepción del paso del tiempo en una sala de espera; asimismo ayuda a los cirujanos a calmarse antes de una operación (Marshall, 2001). Pero todo esto tiene un efecto mayor si se le permite a la persona elegir la música que desee.

La música es un reductor importante del estrés y la ansiedad, esto se ha podido manifestar en algunas investigaciones. Aunque en términos generales toda la música está indicada para el logro de la relajación, se sabe que entre más lenta sea tiene un mayor efecto relajador (Weineck, 2001); aunque en esto, como en otras investigaciones que ponen en juego las particularidades humanas, las características individuales pueden ser tan grandes que hasta el Rock resulte relajante.

No se sabe con precisión los mecanismos que están presentes en la música; pero se sabe que disminuye la adrenalina, noradrenalina y cortisol, que son las hormonas implicadas en el estrés (Weineck, 2001).

El docente que necesita relajarse, deberá incrementar sus niveles diarios de música, así como tratar de disfrutar con la misma. No solamente esto, también el uso de la música

dentro del contexto educativo es importante, ayuda al docente a hacer más creativa e interesante su clase y reducir el estrés tanto de sus alumnos como de él mismo.

Desarrollo de la resiliencia

El término resiliencia, es una palabra que la Psicología tomó prestada de la Física; para esta ciencia es la capacidad que tiene un material de devolver la energía que se le aplica sin absorberla; por ejemplo, una bola de billar cuando es golpeada por otra, usualmente no se deforma, regresa a su condición original y proyecta su energía al obligar a su contraparte a rebotar; si se quebrara no sería resiliente. Este concepto, extrapolado a la Psicología, es un término que deja entrever la capacidad que tienen los sujetos de sobreponerse a contratiempos; pero a diferencia de la Física, este concepto no queda solamente en la capacidad de ser elástico sin quebrarse, sino de ser menos vulnerable en el futuro. Un docente resiliente es un docente capaz de sobrellevar los embates del medio y usarlos para resistir, de igual manera como el metal resiste a las presiones de temperatura y presión extremas y, logra inclusive, tener propiedades más nobles cuando es templado, como la firmeza y la maleabilidad.

Centrarse en el presente. La principal forma del docente para adquirir resiliencia y parafraseando a Sapolsky (2008): “Superar la salud emocional que tienen las cebras”, es centrándose en el presente. Puesto que, así como es posible la focalización en el pasado o en el futuro angustiante, también es posible la focalización en el presente sereno.

Narra Rojas Guardia (2006, pág. 280), una parábola atribuida a Buda:

Un hombre que viajaba a través de un campo se encontró con un tigre. Y huyó mientras el tigre lo perseguía. Al llegar a un precipicio, se agarró de la raíz de una liana y saltó al otro lado. El tigre lo olfateaba desde arriba. Temblando, el hombre miraba hacia abajo, donde otro tigre lo esperaba para devorarlo. Sólo la liana lo sostenía.

Dos ratones, uno blanco y otro negro, poco a poco, empezaron a roer la liana. El hombre vio una linda fresa cerca. Agarrándose bien de la liana con una mano, cogió la fresa con la otra. ¡Qué sabrosa estaba!

El tigre representa el pasado y el precipicio su posible futuro, pero aún tiene el presente. Este hombre supo en su vida focalizarse en vivir en el presente lo cual lo llevó a disfrutar sus últimos minutos. En el comparativo de Sapolsky (2008), entre los hombres y las cebras, salimos perdiendo los humanos: nuestra fisiología se activa ante hechos que ya ocurrieron o aún no ocurren; pero, en este cuento, el hombre superó emocionalmente a los animales, ya que ni siquiera reaccionó ante una circunstancia tan desafortunada como caer en un precipicio; la capacidad humana de centrarse en aquello que brinda tranquilidad puede llegar a ser más fuerte que las respuestas psicofisiológicas incontrolables que generan estrés.

En una ocasión un maestro narró cómo de forma reiterada, trató de callar a una parte del grupo que no cesaba de hacer ruido en clase, hasta que se vio obligado a utilizar demasiado antagonismo para lograr disuadirlos de esa conducta. Cuando terminó su clase tuvo miedo al futuro por haber expresado demasiada hostilidad. De tal suerte que

durante una tarde le inquietaron las siguientes preguntas: ¿Mi clase fue interesante?, ¿estoy haciendo mal algo?, ¿realmente aprovechó el resto del grupo la materia?, ¿seré recontratado? Este tipo de ejemplos son frecuentes en la docencia. Esto hace que sus profesionales estén sobrecargados de ideas negativas que les impiden ser resilientes al estrés.

Se necesita revalorar todo lo que ocurre en el día para que el docente se focalice. Si los alumnos no aprendieron: no culpabilizarse; si algo salió mal: estar seguro que se dio lo mejor de sí mismo. Para lograrlo es necesario hacer higiene mental: barrer de pensamientos negativos la mente. Ficher (2006) recomienda que cada vez que alguien se dé cuenta de un pensamiento negativo llegando a su mente, lo cancele con una X grande, para posteriormente pasar a un pensamiento positivo. Como esta técnica hay muchas, pero la mitad del trabajo será identificar los pensamientos negativos que a veces pasan ante la mente disfrazados de pensamientos de eficiencia, lo cual permite que dañen la mente y la salud. Se debe tener presente las investigaciones de Friedman y Rossenman, quienes entre 1964 y 1975 al analizar más de 3,500 personas descubrieron (después de darles seguimiento durante más de 8 años y medio) que más que la mala alimentación y la falta de ejercicio, lo que producía las muertes por infartos cardíacos se debía a sus pensamientos sobre la vida (Cooper & Dewe, 2004). La variable principal para predecir estas muertes fue la disposición mental de los sujetos clasificados como tipos "A" (sin filtros frente a sus preocupaciones y angustias) que tuvieron tres veces mayor probabilidad de sufrir ataques cardíacos. De lo cual se deduce que los pensamientos negativos son un factor de más alto

riesgo que no hacer ejercicio, fumar, beber en exceso e ingerir grasas saturadas.

El docente debe estar seguro que no es posible ocuparse de todos los problemas. Esa sensación de que “hubiera podido controlar el entorno educativo”, es un pensamiento irracional, el docente debe decirse a sí mismo: no puedo saberlo, preverlo ni resolverlo todo. Recordando de nuevo a Sapolsky (2008), la lección que le dan al maestro las cebras y los leones es que sólo se preocupe por las situaciones del momento, para ello será necesario que viva en el aquí y en el ahora. El ser humano usualmente vive en el pasado o en el futuro: culpa y preocupación lo circundan; pero el ser humano también puede focalizarse en pensamientos positivos aunque esté pasando por lo peor, como describe Frankl (2004) respecto de quienes entraban a la cámara de gas, sabedores de ser dueños de su actitud, que nadie podía arrebatárselos. Por eso el docente debe centrarse en el presente:

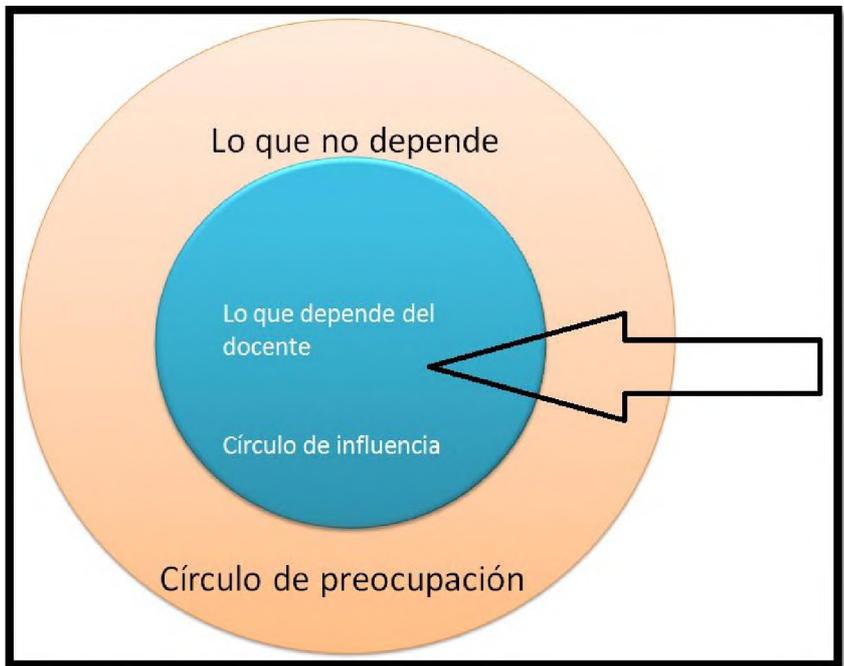
Menciona Jaramillo Loya (1997, pág. 239):

El camino del subdesarrollo se inicia con ese divagar [...] [...] donde la cabeza da vueltas en un carrusel de fantasías sin ningún propósito; allí, en esa imaginación distraída, es donde se fabrican los futuros catastróficos y se reviven los fracasos que ya no existen más que en la mente que los elabora. La persona subdesarrollada no deja de pensar en lo que ya pasó y se culpa [...].

Lo que depende y no depende del docente. Otro factor importante de resiliencia lo constituye, aparte de la focalización en el presente, saber distinguir las áreas de influencia. Mencionaba Epicteto —ya hace muchos años de esto—, que existían dos caminos para los seres humanos, centrarse en lo

que depende de ellos o en lo que no depende. Auguraba que quienes se centrasen en lo segundo habrían elegido: “El camino de la humillación y el caos” (Epicteto, 1986). Lo anterior no implica tener una postura indiferente ante lo que está fuera del propio alcance, como el experimento de Seligman (citado en Petri y Govern, 2006), con los perros que habían sido enjaulados para posteriormente recibir pasivamente una serie de choques eléctricos, generando que se resignaran a su destino; sino preparar en la medida de lo posible los mejores escenarios a partir de la previsibilidad: simplemente no dejar que nos influya negativamente aquello que no depende de nosotros. Todo esto se puede clasificar en afrontamientos proactivos del estrés; que fue lo que llamó Covey (1995) las áreas de influencia y de preocupación; y precisamente estas áreas hablan de aquello en lo que suelen gastar energía los docentes. Igual que decía Epicteto, es posible centrarse en lo que depende (círculo de influencia) o en lo que no depende (círculo de preocupación) de nosotros.

Ilustración 18 Modelo de personas proactivas centradas en lo que depende.



Fuente: adaptación de Covey (1995).

Para Covey (1995), las personas proactivas están centradas en el círculo de influencia y no en el de preocupación. Como el círculo de influencia se puede cambiar, tienen más autoeficacia que quienes están centrados en el círculo de preocupación, lo cual incrementa su indefensión.

EL MEJORAMIENTO DOCENTE

Competencia laboral percibida por el docente

La competencia laboral docente, se refiere al pensamiento que tiene el educador sobre las capacidades ejercidas en su

experiencia. Implica conocimientos y habilidades prácticas, así como adaptación y reelaboración de marcos de referencia para mejorar con el tiempo. Dicho de otra forma, la competencia laboral percibida, es la sensación que tiene el docente de responder a los embates que provienen de su práctica profesional y que lo llevan al acomodo, obligado por los cambios y circunstancias que le demanda su actividad. Las investigaciones sobre competencia indican que el éxito docente depende de que perciba placentera su práctica y que dicha práctica provenga de una elección vocacional.

Relacionados con la competencia profesional existen diferentes factores en el docente que permiten que se presente en toda su magnitud, como la adecuación entre la preparación profesional y la ejecución práctica, así como el ejercicio de la autonomía.

Preparación profesional y ejecución práctica. El problema que comparten los egresados de las licenciaturas en Normal, Pedagogía, Educación, etc., estriba en que reciben mucha información teórica y técnica en sus carreras; pero muy poca relacional y vivencial con el verdadero trabajo que desempeñarán en el aula. Este excedente de información teórica-técnica genera que se haga un mapa impreciso de la realidad escolar y se presenten conflictos e inconsistencia en el momento de su acción práctica. La Programación Neurolingüística (PNL) ha enseñado que la mente es sumamente imprecisa cuando se trata de realizar mapeos psicológicos del contexto vivencial. La objetividad no consiste entonces en describir lo que se ve, sino en precisar qué clase de anteojos se llevaba en el momento de la observación (Cudicio, 1999). La forma como se percibe la realidad puede

conducir a errores. El docente puede creer tener resueltos los problemas en su mapa mental, pero posteriormente darse cuenta como ese “territorio” no embona con su proyección, de ahí que los teóricos de la PNL hayan adoptado la frase: “El mapa no es el territorio”. Se estudia poco en la formación profesional docente, la comunicación, los conflictos, las negociaciones y la tolerancia que todo docente debe poseer para estar capacitado y ser hábil en las relaciones áulicas; también, el prepararse psicológicamente para la imprevisibilidad, los conflictos de rol, las confusiones, los días de asueto no previstos, etc. De ahí que es recomendable para los maestros recién egresados de sus licenciaturas que estén abiertos a reconstruir constantemente lo que significa para ellos ser un “buen profesor” y observar la realidad educativa. Asimismo, prepararse para lo que Esteve (1996) llamó “crisis de identidad docente” y, estar abierto a cambios que se adapten de manera efectiva al entorno, que se refieren a lo cognitivo, lo conductual y lo emocional.

La falta de autonomía. Además, como se vio en capítulos anteriores, un problema fundamental del docente es la autonomía, que es necesaria para que actúe como profesional y no como técnico (Martínez Bonafé, 1989). En definitiva y mientras exista el sometimiento a la autoridad y la falta de emancipación, será el uso de la tolerancia y la conciliación de roles la solución docente. Lo más recomendable para el crecimiento magisterial es la asistencia a cursos; así como convertirse en un investigador de su práctica; además, el saborear sus logros diarios, el vivir con sus alumnos la experiencia de crecimiento e innovación, el entusiasmo y el agradecimiento por saberse multiplicador de conocimientos.

Todo lo anterior será un factor que lo proyectará a vivir su competitividad con entusiasmo y valor, seguro del tiempo invertido en su preparación y lo hará hacer a un lado el sentimiento de actuar como técnico, al cual se ve empujado por el tipo de relación que se suele establecer con la administración escolar.

Autoeficacia docente

El optimismo y la esperanza son factores críticos de éxito para cualquier profesión, y la enseñanza no es la excepción. Un docente que carece de estas cualidades humanas, en poco tiempo tendrá problemas en la tarea grupal. Para Goleman (1995) el optimismo y la esperanza tienen como condicionante a la autoeficacia: la creencia sobre el control de los sucesos y las capacidades para enfrentarlos. El concepto de autoeficacia propuesto por Bandura (1986), difiere del constructo de “locus de control” de Rotter (1966); porque, siguiendo a Goleman (1995), el “locus de control” expresa la esperanza sobre las acciones más que el optimismo, mientras que la autoeficacia expresa la importancia de ambos conceptos en equilibrio. El educador puede tener un “locus de control” elevado y percibir que puede trabajar adecuadamente con los grupos al actuar de tal forma; pero en la práctica considerar que no posee estas cualidades para lograrlo, es decir, puede presentar mucha esperanza y poco optimismo. La autoeficacia, a diferencia del “locus de control”, refiere precisamente a la creencia sobre esas capacidades para la realización de determinadas acciones (Prieto Navarro, 2007); un docente frente de un conflicto, puede confiar en obtener ciertos resultados con sus grupos, puede estar seguro, por ejemplo, que al hablarles de

cierta forma logrará incrementar la disciplina; pero tener poca confianza en su capacidad para manejar la situación.

Existen importantes diferencias entre quienes creen en sus capacidades y aquellos que dudan al ejecutar sus tareas; las personas autoeficaces afrontan sin dificultades los desafíos; pero quienes ponen en tela de juicio sus capacidades, ni siquiera lo intentan. Dicho de otra forma, la confianza en sí mismo alienta la esperanza mientras que la duda la socava (Goleman, 1999).

Bandura (1997) estudió este concepto con ciento doce directivos y descubrió que los que puntuaron más alto en autoeficacia, alcanzaron mejores logros que inclusive aquellos que demostraron más habilidad al principio. Por lo tanto, se predice un buen desempeño docente cuando éste se considera hábil más que cuando “realmente” lo es, de ahí que sea importante para el docente incrementar su autoeficacia.

Intervención de la autoeficacia. La autoeficacia interviene en el docente a través de tres vías: la cognoscitiva, la motivacional y la volitiva.

Fase cognoscitiva: esta fase participa con la fe en las propias capacidades lo cual permite que subsista o se incremente el esfuerzo invertido y se continúe luchando contra las adversidades.

Fase motivacional: esta fase participa con el entusiasmo hacia el grado de dificultad de las metas que se establecen y en la planificación de las actuaciones, haciendo que se permanezca activo.

Fase volitiva: esta fase participa con la generación de iniciativas frecuentes para mantener la actividad a más largo plazo, así como la resistencia a los inconvenientes constantes.

Sentido y motivación del trabajo

El análisis existencial propuesto por Frankl (1987) despierta la conciencia de tomar la responsabilidad en las propias manos, y para hacerlo se centra en las tareas concretas que se realizan diariamente y se identifican con el concepto misión. Mientras que la visión es el lugar al cual se quiere llegar, la misión es todo lo que se tendrá que hacer para lograrlo. El docente que conoce la peculiaridad de su existencia, no puede sentirse desanimado ante las dificultades que le impidan el logro de su misión. El trabajo es el punto de encuentro entre el docente, su misión y la sociedad y, el sentido que le dé, será uno de los principales factores de fortaleza ante su orgullosa tarea. Para Frankl (1987), lo importante es la singularidad que acompaña a cada acto humano y por consiguiente quien es capaz de penetrar profundamente en su misión, deberá sentirse digno por el sentido mismo y no por lo que la profesión represente de manera social.

La neurosis por el descanso. El problema del docente que camina sin una misión, es que también carece de una visión o un ideal que precisamente le dé sentido a su vida laboral, es por ese motivo que las vacaciones, los domingos y los momentos de descanso se vuelven insoportables y, en vez de representar períodos de esparcimiento, se vuelven en contra del docente, pues representan momentos en que se

debe resistir a la propia consciencia, recordando que no se va a ningún lado, que la actividad carece de dirección. Por consiguiente, el sentimiento de vacío se agudiza y se trata de llenar a como dé lugar y la mente busca de nuevo retornar al trabajo para borrar de la memoria aquello que le genera angustia. Entonces se añora el trabajo, por su poder enajenador, no por su sentido en sí mismo. Y al no tener ese elemento de significado, se refugia en actividades que promueven el olvido, donde no se puede hablar ni pensar. El docente, como todo humano buscador de sentido, como diría Fromm (citado en Engler, 1966), no puede dejar de lado la imperiosa necesidad de trabajar para algo más grande que el mismo. Precisamente lo que puede permitir la trascendencia de la actividad docente es ese concepto tan importante de misión o apostolado. De tal forma que un docente que presenta una neurosis noógena, buscará aturdirse de muchas formas, como las diversiones que ofrece la vida moderna; además, embonará en la vida rápida que se ofrece en la actualidad y se tornará insensible a muchos aspectos que tienen que ver con la vida lenta y reflexiva, que da más ventajas y beneficios que la vida rápida y obsesiva.

La neurosis por la desocupación docente. Este tópico se puede ver desde dos ángulos, por un lado, los docentes que temen estar desocupados de la docencia y, por otro, los docentes que viven desempleados.

En el primer caso, el docente que tienen este temor, incrementa en mucho sus riesgos laborales, tan es así que el miedo al desempleo se ha vinculado con numerosas afecciones psicológicas y fisiológicas, entre otras la muerte

prematura. Por consiguiente, es aquí donde deberá operar el concepto de lo que depende y no depende del docente. Éste se deberá centrar en su círculo de influencia y no en el de preocupación. Tratando de hacer lo posible por mejorar y dar lo mejor de sí —lo demás está sujeto a situaciones que no dependen de uno mismo, sino del destino—.

En el segundo caso, un despido inesperado, recorte de personal, cambios de materias, pueden ser causas de un estrés muy agudo, porque la resolución no depende directamente del maestro y el foco del problema es externo. En el caso de los docentes que se encuentran desempleados, los postulados derivados de la Psicología Existencial recomiendan estar activos, inclusive, trabajando sin un pago concreto, aunque no se obtengan beneficios económicos (ya que lo más importante es saber que se es útil). Un docente activo se mantendrá de buen humor e impedirá que la apatía y el vacío existencial comiencen a aparecer. La neurosis de desocupación es consecuencia de la falta de trabajo, pero el ser humano puede decidir entregarse a las fuerzas del destino social o luchar contra ellas. Lo que convierte al docente desempleado en una persona apática es la falsa concepción de que lo único que da sentido a la vida es el trabajo profesional, por ello Frankl (1987) menciona a los “desocupados optimistas”, que son aquellos que a pesar de la ausencia formal de trabajo, siguen siendo productivos y parece como si no hubiera pasado nada en sus vidas; su recuperación es mucho más rápida y sin las funestas consecuencias a la salud —tanto físicas como psicológicas—, de quienes adolecen por la falta de trabajo.

Mejoramiento de las actitudes

Según menciona Delors (1996) resulta necesario hacer énfasis en que el docente presente un trato y relación humana hacia sus alumno, en donde no se le conciba solamente como un “trasmisor de la cultura”, sino como un modelo de actitudes y comportamientos. Los educadores pueden influir en forma negativa en sus educandos si poseen una personalidad que estimule la hostilidad y la mala voluntad y es precisamente en la buena docencia donde debe recaer el contrapeso social, para que se sobrepongan los individuos de los sucesos nocivos, como los abusos de las autoridades, empresarios y trabajadores (De la Mora Ledesma, 1990). Entonces el docente debe supervisar sus actitudes y comportamientos para que sea percibido integralmente por sus alumnos.

Condiciones de la buena docencia. La tradición y los estudios sobre el desempeño docente coinciden en asociar determinadas cualidades con el buen profesor. Hildebrand et al., en 1973 (citado en Meneses Morales, 1978), mencionan cinco características de los buenos docentes, que de una u otra manera sirven como base para la preparación de los instrumentos de evaluación de su desempeño.

Tabla 25 Características de los maestros excelentes.

| | |
|-----------------|--|
| CARACTERÍSTICAS | dominio de la materia |
| | Comunicación fácil con sus estudiantes |
| | Establecimiento de una relación cordial en clase y habilidad para organizar la participación del grupo y permitir la mutua interacción |
| | Respuestas en forma personal a cada estudiante |
| | Manifestación de entusiasmo contagioso que despierta el interés del estudiante y estimula la relación de éste |

Fuente: Adaptación de Hildebrand y col. (1973).

Ramírez Beltrán (2008) considera que los instrumentos de evaluación docente que se aplican para estos propósitos, pretenden medir características que se pueden englobar en cuatro grandes áreas, las cuales se describen en la siguiente tabla.

Tabla 26 Características de los maestros excelentes.

| | |
|------------------------------|--|
| Comportamiento institucional | No faltar a clase y ser puntual |
| | Sentirse orgulloso de la institución para la que trabaja |
| | Apegarse al programa de la materia |
| Experiencia docente | Resolver las dudas que le plantee el estudiante |
| | Ser respetuoso con los alumnos |
| | Tener una presentación personal agradable |
| | Atender al alumno tanto en clase como extraclase |
| | Dar un trato equitativo y democrático a sus estudiantes |
| | Explicar con claridad y hacer interesante la clase |
| Preparación académica | Poseer una amplia cultura general |
| | Darle unidad a todos los contenidos del programa |
| | Planear la clase |
| | Seguir un orden lógico en la exposición de los temas |
| Experiencia profesional | Relacionar adecuadamente la teoría con la práctica |
| | Ser congruente con lo que dice y hace |

Fuente: Adaptación de Ramírez Beltrán (2008).

Los instrumentos que ordinariamente se utilizan para la medición del desempeño docente, a partir de perfiles como el anteriormente bosquejado, han sido criticados porque regularmente sólo recogen la opinión de los estudiantes, lo cual pudiera dar una visión sesgada de lo ocurrido en el aula. Se ha criticado la visión errónea de los instrumentos. Además, el conjunto de variables que integran los perfiles del buen maestro requieren de una ponderación, ya que no es válido otorgarles un mismo valor, puesto que algunas cualidades y conductas, como el dominio de la materia y la habilidad de trabajar con el grupo, obedecen a un mayor consenso en cuanto a su importancia y aparecen en todos los instrumentos; otras, como la presentación personal y la cultura general, no

son tan comunes, porque unos les dan importancia y otros no y aparecen sólo en algunos instrumentos. Por otro lado, el sector estudiantil le da más valor a variables tales como el trato democrático y el respeto hacia los alumnos (El Sahili González, 2009); en cambio, otros sectores, como las autoridades y los profesores, le dan mayor valor a la puntualidad, a la asistencia y a la planeación de la clase. Todo esto plantea dificultades que normalmente no se resuelven de manera adecuada y que significan verdaderos retos para perfeccionar los instrumentos y darles mayor validez, objetividad y confiabilidad.

El concepto que tienen los docentes sobre la capacidad para ejercer una buena docencia dista mucho de los conceptos que tienen los alumnos sobre esta idea, pues según Donald (citado en Rugarcía, 1994), los alumnos evalúan principalmente los aspectos que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 27 Cinco dimensiones de la evaluación docente que realizan los alumnos.

| ASPECTO | DESCRIPCIÓN |
|-------------------------------|--|
| Claridad y organización | Capacidad para explicar con claridad, dar seguimiento a los objetivos y manejar adecuadamente a las guías |
| Método sintético-analítico | Capacidad para contrastar teorías y sus implicaciones, relación entre conceptos y comprensión de conceptos |
| Interacción con el grupo | Capacidad de producir un buen ambiente y habilidad para promover la participación |
| Interacción con el estudiante | Respeto e interés por sus opiniones, actitudes, diferencias y cualidades |
| Entusiasmo | Capacidad de producir interés en la temática y en enseñar de forma cálida |

Fuente: Adaptación de Donald (citado en Rugarcía, 2008).

Consideraciones docentes sobre su propia práctica.

Se ha investigado en qué medida los docentes se preocupan por estas cinco dimensiones de la evaluación; los resultados

arrojan que para los docentes el criterio más importante para ser evaluados, debería ser, siguiendo a Hildebrand (1973), el dominio de la materia.

Lo cual implica que hay una brecha entre lo que debería ser el funcionamiento ideal para el docente, de lo que es para el alumno, y esto precisamente habla de la dificultad que se tiene para poder mejorar la percepción sobre los estudiantes, pues el docente se centra en el saber y los alumnos en la relación y el entusiasmo que establece el profesor; o como observó Ramírez Beltrán (2008), el docente privilegia la planeación de la clase y el discípulo la relación cálida y respetuosa.

Una de las principales críticas al modelo de evaluación por opiniones de los alumnos, se refiere a que el alumno carece de elementos suficientes para conocer la preparación que tiene un maestro sobre sus materias y, por lo tanto, hay una carencia de criterio para juzgar el logro de los objetivos (Ramírez Beltrán, 2008). Sin embargo, en lo que respecta a la actitud, es difícil que el alumno se equivoque, en cuanto a la calidad del trato, pues esta situación es más bien intuitiva que basada en el conocimiento.

Factores que influyen en la evaluación docente. La reciprocidad no suele funcionar bien cuando se trata de la evaluación del alumno al maestro —es decir, el efecto espejo— porque el alumno solamente conoce las evaluaciones parciales y, no sabe con seguridad, lo que va a obtener en su evaluación final; por eso existe correlación entre lo que el alumno espera de su evaluación con la evaluación que él hace de su maestro.

Se ha mencionado que la atracción y valoración favorable hacia una persona está vinculada fuertemente a cuatro factores: mismo sexo, proximidad en cuanto a edad, similitud de pensamiento y complementariedad de la personalidad (Rodríguez, 1993); en este mismo sentido se pronuncian investigaciones sobre evaluación docente: la proximidad en edades es un factor que afecta la evaluación; se ha sugerido que los grupos numerosos evalúan mejor a sus maestros por la confección de los exámenes, aunque la lógica advierte que debería ser al revés, pues la relación docente es más intensa y mejor en grupos pequeños; finalmente se ha hablado de la relación entre la satisfacción del docente con un efecto en un mayor compromiso hacia su tarea y, consecuentemente, un reflejo positivo en la evaluación (Montero Rojas, Villalobos Palma, & Valverde Bermúdez, 2007).

Tabla 28 Factores que influyen la evaluación docente.

| AUTOR | Factores que mejoran la evaluación del alumno por el desempeño docente | Factores que empeoran la evaluación del alumno por el desempeño docente |
|--|--|---|
| Rodríguez (1993); Montero Rojas et al. (2007) | Proximidad en edad | Diferencia en edad |
| Montero Rojas et al. (2007) | Grupos numerosos (con exámenes más sencillos) | Grupos numerosos (con los mismos exámenes) |
| | Grupos pequeños | |
| | Efecto espejo de la calificación esperada | |
| | Satisfacción del docente | |

Fuente: adaptación de varios autores.

Los docentes no pueden ser imparciales en su afecto en el momento de transmitir sus conocimientos. Siempre están comunicando, no solamente sus conocimientos, sino también

sus actitudes. En este sentido Benito y Cruz (2005) consideran que como docente, el 90% de la interacción con los alumnos es comunicación, este hecho hace que lo que se dice y cómo se dice genere un impacto en el alumno, tanto a nivel intelectual como personal. Toda relación interpersonal provoca inevitablemente una movilización de las emociones. La clase en el aula genera la oportunidad para que exista transferencia entre alumno y maestros. En consideración del maestro Meneses (1977), el docente es objeto de transferencia por parte de sus estudiantes (y también de contratransferencia, de él hacia los alumnos) lo que lo llevará a ocupar un lugar intermedio entre sus padres y sus relaciones adultas. También menciona que es notorio cómo se dan lealtades muy profundas con los docentes, rebeldías sorprendentes y rechazos irreconciliables. Resulta evidente que la relación docente genera transferencia y que dicha transferencia está relacionada con la personalidad del educador y las presiones cotidianas que la afectan.

Mann (citado en Meneses, 1978), señala que el maestro puede manifestar a sus estudiantes distintos aspectos de su personalidad. La del experto; en donde acentúa la disparidad de conocimientos con ellos; la de autoridad formal, referido a su función como agente de control y evaluación; el de agente socializador, que enseña a sus alumnos a socializar y comportarse de acuerdo a la madurez que se va obteniendo con los grados de estudio. Lo anterior se observa en los distintos roles que se juegan con los alumnos.

Anthony Grasha (citado en Lozano Rodríguez, 2001) elaboró un modelo en 1996, considerando que los estilos de

aprendizaje constituían solamente una parte de la ecuación en la actividad educativa dentro del aula; para lo cual propuso el siguiente modelo integrador.

Tabla 29 Modelo integrador sobre la tipología de estilos de enseñanza.

| ESTILO | Descripción |
|------------------|--|
| Experto | Es aquel profesor que tiene el conocimiento y la experiencia que los estudiantes requieren, mantiene su estatus institucional y sus alumnos consideran que domina la disciplina |
| Autoridad formal | Es aquel profesor que también mantiene su estatus, ofrece retroalimentación eficaz, cuida la normatividad escolar |
| Modelo personal | Cree ser el ejemplo, muestra las formas adecuadas, es meticulado y es un ejemplo a seguir |
| Facilitador | Es aquel profesor que guía a su alumno a través del cuestionamiento y toma de decisiones. Destaca el desarrollo de sus alumnos hacia la independencia la iniciativa y la responsabilidad |
| Delegador | Es aquel profesor que le da libertad al alumno de ser lo más autónomo posible, motiva a los estudiantes a trabajar en proyectos de manera independiente y en pequeños equipos, funge como consultor del proyecto |

Fuente: adaptación de Grasha (1996).

De la anterior clasificación, la que es mejor percibida por el estudiante es la de facilitador, que impulsa al maestro a atender a las necesidades, intereses y habilidades del estudiante, de suerte que éste pueda dar, por sí mismo, el siguiente paso. Trata de que el estudiante sea autónomo y entusiasta en la búsqueda del conocimiento. No solamente esto, sino generar entusiasmo y pasión por el conocimiento. Y de éste se deriva un quinto aspecto de su personalidad, generando en el alumno el que lo perciba como su yo ideal (Meneses Morales, 1978). Este aspecto final logra que los maestros y alumnos, al sentirse en confianza y libertad, comuniquen, aparte de lo visto en clase, todas las situaciones que les rodean, tanto personales como educativas. En este

sentido, los principales pedagogos antiautoritarios coinciden, ya que hicieron énfasis en la prevalencia del respeto y confianza del docente hacia el proceso de aprendizaje de los alumnos. Dicho de otra manera, en enfatizar la importancia de un ambiente de seguridad para el desarrollo del aprendizaje en el aula (El Sahili González, 2008).

En la misma dirección se realizó un experimento en la Universidad de Harvard, que cita Goleman en 1999, en donde se demostró que bastaban tan sólo 30 segundos para que un alumno que observaba una conferencia filmada, pudiera valorar la destreza emocional de un educador de manera casi exacta a la realidad. Además de lo anterior, agrega Goleman (1999, pág. 62) que:

Esta sensibilidad intuitiva instantánea podría ser el vestigio de un primitivo y esencial sistema de alarma cuya función consiste en advertirnos del peligro y que sigue perviviendo actualmente en sentimientos tales como la aprensión.

Lo cual significa que la relación cálida permite bajar las barreras, no solamente ante la amistad sino ante el conocimiento y logra que éste se asimile de mejor manera.

Mejoramiento de la evaluación docente. Para que el docente mejore su práctica y ésta se refleje en la evaluación del desempeño que hacen sus alumnos, se requiere que revalore su relación con sus discípulos, se trate de los grupos que se trate, la relación del docente basada en la empatía y en la confianza serán factores que, no solamente le permitan mejorar la fluidez y calidad de su clase, sino también de ser substancialmente mejor percibido por sus alumnos.

Los dramas de control docente

El docente comparte con los demás profesionistas las respuestas estereotipadas y aprendidas en la infancia, estas respuestas proceden de una serie de acciones sistemáticas que utilizan los padres, para lograr que los hijos reaccionen como ellos quieren, y estas acciones se convierten en patrones de comportamiento. Como menciona Redfield (1994), en el sexto capítulo de su libro: *La novena revelación*, las características de los dramas de control son los guiones que se utilizan para obtener escucha, reconocimiento y aprobación de los demás. Es la adopción de una forma específica de atraer a los demás en nuestra dirección, tomando como base las interacciones que se llegan a tener con los padres (Vargas Tellez, 2008). De estos guiones que “escribieron” los padres para que fueran seguidos por sus hijos, se producen cuatro dramas de control que los docentes siguen cuando actúan de la siguiente manera:

El Intimidador: este guión lo suelen seguir quienes se muestran agresivos y utilizan la fuerza física, amenazas gritos y explosiones emocionales para ser atendidos por los demás.

El Interrogador: este guión lo suelen presentar los docentes que son críticos hostiles y manipuladores y, quienes con la insistencia en la crítica, hacen caer a los alumnos en errores, pues su objetivo es cuestionar todas las actividades que otros desempeñan.

El Altivo: este guión lo suelen tener los docentes que viven de forma más intensa los sentimientos de lucha y temor,

son solitarios y evitan comprometerse, tienen poca disponibilidad y tienden a contradecir.

La Víctima: este guión lo suelen seguir los docentes que presentan pesimismo, lentos para decidir, les gusta ser los últimos y pasar desapercibidos, así como manifestar una imagen de desvalidos.

Mejoramiento de los dramas de control docente.

Antes de que el docente intente resolver estos dramas de control, es necesario diagnosticar cual de todos ellos se presenta desde la infancia y no se han adquirido modos más flexibles de proceder. Para lograr un buen diagnóstico, se propone que cuando el docente perciba situaciones de tensión con sus alumnos, realice el siguiente ejercicio: primero deberá intentar verse desde afuera y juzgarse como si fuera otro maestro más en interacción con un grupo; posteriormente deberá preguntarse para incrementar su autoconocimiento: ¿qué es lo que usualmente hago en estas situaciones?, produciéndose cuatro diferentes escenarios, a saber:

- Si se vuelve atacante, impaciente o los intenta dominar, presenta un rol de Intimidador.
- Si considera que no es suficientemente atendido y eso lo lleva a generar reproches, muestra un rol de Interrogador.
- Si tiene miedo al qué dirán y genera una distancia mayor con los discípulos y se vuelve evasivo, exhibe un rol Altivo.
- Si se queja pues considera que de esa manera obtendrá auxilio, presenta un rol de Víctima.

Finalmente, se deberá tomar conciencia del drama de control particular que se presenta con el objeto de modificarlo, según fuera el caso. Comenzando por la autoaceptación, para finalizar con el autorrespeto y respeto por los alumnos.

Redfield (1994) menciona que no solamente somos una creación física de quienes nos educaron de pequeños, sino también espiritual y, por lo tanto, el verdadero yo comienza en un punto entre las verdades de quienes convivieron con nosotros en la infancia. Para Vargas Téllez (2008), gracias a la concentración es posible que los dramas de control inconscientes cambien a conscientes y que los viejos hábitos se conviertan en fuerzas renovadoras. La siguiente es una propuesta para que se reestructuren positivamente estos dramas de control en la docencia.

De Intimidador a Líder: se deberá canalizar el dominio en firmeza, y disfrutar el desafío que conlleva conseguir la cooperación basada en la confianza. Un maestro que se conduzca con dominio excesivo, deberá trabajar inmediatamente en su autoestima —como se mencionó en el primer capítulo—, para cambiar su dominio, presión y temor, por un liderazgo asertivo y motivado.

De Interrogador a Abogado: se deberá canalizar la predilección de preguntar y cuestionar a la gente, en promover a través de las preguntas la creatividad de los alumnos. El Interrogador transformado canalizará sus tendencias a preguntar, en cuestionar la capacidad y trabajo de sus alumnos para ayudarlos a indagar utilizando habilidades interpersonales e intragrupalas. El reto del docente Interrogador es dejar de

utilizar el sarcasmo cuando desee evitar el conformismo de sus alumnos.

De Altivo a Pensador Independiente: se deberá canalizar los recursos internos en intuición y creatividad para el trabajo —procurando en la medida de lo posible la originalidad—. Una vez que se logra romper el miedo a establecer contacto con los discípulos, se incrementa la comunicación y el Altivo deja de estar al margen de su grupo y logra acortar las distancias

De Víctima a Reformador: se deberá romper la necesidad de llamar la atención buscando compasión en desarrollar la empatía y la transformación. El docente debe dejar de quejarse con sus compañeros, alumnos o directivos, para convertirse en reformador, promoviendo el cambio que lo lleve a través de su queja a la transformación de los aspectos desafiantes y apáticos en energía propositiva.

PERFECCIONAMIENTO DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Para que el docente mejore en su profesionalización, es necesario que las organizaciones educativas también lo hagan.

Mejoramiento de la infraestructura.

La institución educativa debe mejorar los espacios escolares de forma periódica, cuidando su ergonomía. Es importante que antes que se inicie un proyecto tan importante como lo es una escuela, la organización se enfoque al cuidado de la infraestructura y de los recursos también para la atención docente.

Muchos estudios actuales han insistido en que la infraestructura escolar en México debe cambiar en las siguientes áreas:

- Espacios más adecuados, para mejorar, entre otras situaciones, el tránsito escolar.
- Ventilación y movimiento del aire en equilibrio —ni mucho ni poco—.
- Cuidado periódico y vigilancia del mobiliario, para evitar su rápido deterioro o la generación de elementos riesgosos para la salud.
- Cuidado de poner líneas antiderrapantes a las escaleras en época de lluvia.
- Pintura periódica (en época de vacaciones).
- Cuidado de instalaciones eléctricas.
- Mantenimiento de los baños.
- Generación de lugares que tomen en cuenta lesiones físicas momentáneas.

Motivación organizacional

La organización en su conjunto deberá sentar las bases para que el educador esté motivado a través de la innovación, para que perciba retos en su actividad, tenga éxito en la misma y sea reconocido por ella. Se han propuesto cinco dimensiones para incrementar la motivación en el docente (Antúnez Marcos, 2002).

Innovación. Esto se refiere a la necesidad que tiene el docente de que se permita incorporar cambios en su práctica, así como que estos cambios sean bien vistos por la organización.

Reto. Esto se refiere al clima de desafío (en sentido motivacional positivo), que debe vivir el docente para que lo incite hacia la competencia y, precisamente la organización laboral, deberá preocuparse por que este reto sea percibido como un motivador y no como un factor más de estrés. Deberá ser considerado como premio y no como castigo, precisamente para evitar que se vayan gestando sentimientos que propicien la aparición del *burnout*.

Éxito. Uno de los principales motivadores en una organización se da cuando sus empleados corroboran, con relativa frecuencia, la conquista de alguna meta, para lo cual se vuelve necesario que la organización escolar les premie cuando tengan logros en sus diferentes áreas de desempeño.

Reconocimiento. Los especialistas recomiendan, para paliar algunos efectos del estrés, que la organización laboral tenga en cuenta que los empleados necesitan el reconocimiento a su dedicación y desempeño de manera constante, (Stephen et al., 2004), opinión que es consistente con los modelos que explican la generación del estrés y *burnout*, por lo tanto y para este aspecto se propone:

- Otorgar premios a la puntualidad y asistencia de los maestros.
- Conceder reconocimientos a los docentes con más alto grado de evaluación en su desempeño.

- Conferir galardones a la trayectoria y antigüedad de los profesores dentro de la institución.

- Incentivar el trabajo a través de bonos económicos o cantidades extras por desempeño.

El clima afectivo: La administración debe velar porque exista un buen clima expresivo en la escuela, para prevenir situaciones incómodas o desagradables. Para lograr este clima se hace necesario inducir la convivencia entre compañeros y promover las relaciones armoniosas. Escuchar las propuestas y atenderlas; dar reconocimientos variados a los docentes; generar lugares para que se produzcan relaciones espontáneas, como los salones de maestros; realizar juntas periódicas en diferentes horarios para no forzar los tiempos de trabajo, etc. Actividades diversas que permitan al maestro conocer otras facetas de la vida de sus compañeros; convivencias fuera del ámbito del trabajo, etc. También es importante destacar que la organización contribuye de muchas maneras al clima afectivo cuando se cuida la claridad y la atención —tanto individual como grupal— y la preparación a través de cursos para todo el personal administrativo que ahí labora.

Claridad organizacional. Se sabe que entre más claras sean las funciones de un empleado será más probable que se desempeñe mejor, con menos estrés y más satisfacción laboral; por lo cual será importante que la escuela brinde cursos de inducción a los maestros de nuevo ingreso, que además servirán de recordatorio de los procedimientos que ahí se desarrollan, a los docentes que ya se encuentran dentro de la institución. En estos cursos se deberán clarificar todas las

áreas que pudieran ser inciertas, ambiguas, confusas o desconocidas por el docente, como son sus tareas diarias, periódicas y especiales (Hernández, Salanova & Peiró, 2003).

A la par de lo anterior, será necesario que se capacite en una buena comunicación al coordinador escolar o a quien represente el puente entre la institución y el docente, esto con el objetivo que disminuyan los conflictos (Hernández, Salanova, & Peiró, 2003). Uno de los aspectos clave será poner énfasis en la comunicación organizacional —con el objetivo que exista claridad y predictibilidad por parte del profesor—, en cuanto al manejo de faltas, permisos, etc. (Martínez Selva, 2004), ya que las políticas claras harán que brote la confianza.

Cuando la administración escolar convoque a reuniones se deberán cuidar los siguientes puntos:

- Fecha, lugar.
- Hora de inicio y de terminación.
- Designación de un coordinador y secretario de actas.
- Que el quórum sea el ideal.
- Puntos a tratar.
- Seguimientos de acuerdos.
- Asuntos generales.
- Lectura de acuerdos.

Cuidado organizacional. Para muchos investigadores, una parte importante del estrés docente está constituido por las

fallas periódicas a las que se ve enfrentado para realizar su labor. Existen muchas razones para que en esta profesión existan fallas en los aparatos críticos para el buen funcionamiento de una clase, como el videoprojector, la grabadora, las bocinas, el proyector de acetatos, etc., por los siguientes motivos:

- Se utilizan en forma esporádica.
- Se manejen por varias personas.
- Se manipulan hasta determinado momento y no se saben las condiciones en que los dejaron.

Los anteriores aspectos elevan la probabilidad de que los desperfectos estén ocultos y que cuando el docente intente hacer uso de estos objetos, se encuentre con la sorpresa de que no funcionan. Por consiguiente, será importante que se cuente con una persona que revise periódicamente los aparatos y lleve un buen control de los mismos (Ausfelder, 2002), con el objetivo de que no se esté expuesto a esperas innecesarias o a frustraciones constantes (Martínez Selva, 2004) y que esto contribuya a incrementar el estrés, frustración y baja satisfacción laboral del educador. Asimismo, también es recomendable contar con un técnico para que se encargue del cuidado, encendido y apagado de los aparatos de la escuela, para evitar que el docente tenga que improvisar (Rosenzweig et al., 2004). Dicho de otra manera, contar con mantenimiento y refacciones.

También, algo que se debe prever, es la contaminación ambiental por el ruido y disponer de espacios especiales para

éste. A través de juntas periódicas con los docentes, insistir en que no se realicen dinámicas estridentes que pudieran perturbar a otros maestros (Muchinsky, 2002; Oramas et al., 2003). Además, es importante que se cuiden los momentos en que se realizará el aseo y se tenga cuidado de no barrer los salones poco antes de que inicien las clases, para evitar que la polución dañe la garganta del docente (Martínez Selva, 2004). Si los salones se asearan con 30 minutos de anterioridad, se disminuirían grandemente estos problemas.

La administración escolar debe cuidar que el maestro no tenga un número alto de alumnos por aula, así como vigilar los problemas de disciplina a través de prefectos que sean verdaderos soportes del profesor. También, generar la claridad suficiente para que el educador disminuya la percepción ambigua de su rol y sepa en todo momento lo que se espera de él.

Atención psicopedagógica individual a docentes. La escuela deberá tener cuestionarios para medir los indicadores y síntomas del estrés docente y poder intervenir a través de la escucha y la terapéutica cuando se esté presentando (ABA, 2003), también el área psicopedagógica deberá estar al pendiente de las causas de las ausencias de los docente para indagar si existe relación con el estrés (Stephen et al, 2004). Además de garantizar que los objetivos que se trace el maestro se traduzcan en satisfacción laboral, un número de alumnos limitado, un número de horas máximas, tiempos de descanso, etc. También monitorear especialmente a los docentes con más de 10 años de práctica ininterrumpida, pues son el grupo de mayor riesgo del *burnout*. Siendo el caso se deberá

proponer una disminución horaria o asignación de proyectos para cambiar de actividad y que su participación en el aula disminuya. También es importante sugerir una evaluación de los niveles de estrés y *burnout* para complementarla con diversos cursos, con el objetivo que el docente conozca las diversas formas para prevenirlos y controlarlos.

El área psicopedagógica escolar debe estar pendiente de la sintomatología docente y debe diseñar estrategias preventivas, paliativas y correctivas constantemente.

Atención psicopedagógica grupal a docentes. La catarsis generada al expresar ante un grupo de compañeros los problemas que se viven en el aula, es un factor que atenúa el estrés docente (Moravia Elvira et al., 2004). No se pretende crear grupos psicoterapéuticos, ni tampoco grupos para enseñar pedagogía; sino brindar un espacio para que el profesor tome consciencia de las situaciones escolares que vive y las emociones que le provocan. Consecuentemente, se propone la formación de uno o varios Grupos Balint⁵⁴ con las siguientes características:

- Utilización de un salón confortable de la misma escuela.
- Destinación de un tiempo de una hora por semana.
- Coordinación del grupo por parte del psicopedagogo escolar.

⁵⁴ En 1960 Michael Balint publicó un libro titulado: *El médico, su paciente y la enfermedad*. Con base en el modelo ahí planteado, los Grupos Balint son grupos coordinados por un psicólogo que ayuda a que los miembros que tienen una ocupación común, reflexionen sobre su experiencia subjetiva respecto de su tarea cotidiana. Nota del Autor.

El objetivo es facilitar un espacio para que cada docente pueda explorar, identificar e interpretar las situaciones laborales cotidianas que le producen desgaste con el fin de buscar soluciones a las mismas.

A partir de esta exposición, el profesional se da cuenta de lo que le sucede y recibe la retroalimentación del grupo. La retroalimentación es una importante herramienta de trabajo en estos grupos, para que surta efecto se requiere que el psicopedagogo escolar haya producido la suficiente confianza en los miembros. El grupo proporciona información a cada uno de ellos sobre la forma como se comportan, viven y resuelven las situaciones que les acontecen diariamente, así como crece la autocomprensión, también se incrementa la percepción plural que tienen otros docentes sobre las situaciones que los aquejan. Como derivado de estos grupos se “humaniza” más el docente (lo cual lo protege directamente contra una de las dimensiones del *burnout*) y esto le permite sentirse más dentro de un grupo de compañeros con amenazas y desafíos comunes, así como darle una dirección a sus tribulaciones. En síntesis, darse cuenta cómo otros compañeros viven y resuelven los obstáculos cotidianos, tanto a nivel conductual, como cognoscitivo y emocional.

Cursos a docentes

Las instituciones educativas obligan de manera periódica a los docentes a prepararse en alguna área; también es un mandato de la Ley Federal del Trabajo la capacitación a los trabajadores. Sin embargo, parecen ser arbitrarios los cursos que se les obliga a tomar porque difícilmente tienen que ver

con lo que necesitan para sus clases⁵⁵, por consiguiente, un área de mejora para la administración escolar es centrar sus cursos de capacitación en aquellos aspectos que realmente representen valor para el docente. A continuación se proponen algunas áreas donde se pudieran realizar dichos cursos.

Cursos para prevenir problemas con los alumnos.

Con estos cursos se pretende que el docente reconozca toda la gama de situaciones que pudieran generar problemas, así como la mejor forma para prevenirlos. Por ejemplo, para evitar conflictos cuando los alumnos le insisten al maestros que se les permita la aplicación del examen, siendo que no han pagado sus colegiaturas; este curso puede aconsejarle al profesor que tenga el hábito de advertirles con días de anterioridad que no va a estar dispuesto a su aplicación, a menos que tengan un documento oficial que lo avale la dirección. De esta manera, el día del examen no será sorprendido por ellos.

Cursos para resolver conflictos con alumnos. Estos cursos pueden ayudar al docente a atender los problemas que vayan surgiendo con los alumnos y presente herramientas eficaces para hacerles frente, tanto los conflictos entre él y sus discípulos, como entre éstos entre sí. Por ejemplo, al suscitarse problemas inter grupos, al detener la agresión de un grupo hacia un alumno o situaciones de conflicto al interior, como hurtos, malos entendidos, etc.

⁵⁵ Un ejemplo de esto lo constituyen los comentarios negativos que se suelen escuchar sobre el Diplomado de Competencias, el cual han estado obligados a tomar los maestros del Nivel Medio Superior, en México.

Cursos para mantener relaciones amistosas y respetuosas con los alumnos. Estos cursos deberán estar dirigidos al desarrollo de la empatía, las habilidades de comunicación y el manejo de las relaciones interpersonales. La organización escolar deberá proporcionarlos para evitar los riesgos inherentes a la práctica docente, los cuales se observaron en el segundo capítulo.

Cursos para practicar la asertividad en la escuela. La asertividad consiste en reconocer el propio sentir respecto de las demandas del entorno y en saber comunicarlo de forma amable y directa. La asertividad es como menciona Covey (1995), el equilibrio entre el respeto y el coraje: entre el respeto que merecen las otras personas y la expresión del coraje que se tiene cuando se perciben violados los propios derechos. Muchos docentes no encuentran el equilibrio en sus clases y son rígidos y hostiles ante los demás o son sumisos y pasivos. Una persona es asertiva cuando respeta la opinión de los demás, tanto como la propia. Por el contrario, un docente con baja asertividad estará dispuesto a cambiar su opinión ante la resistencia que opongan los alumnos o bien será desmesuradamente hiriente o agresivo; el uso de la asertividad no solamente implica mejorar la función docente, sino impedir el arribo de la depresión, el estrés y el *burnout*. Un ejemplo de esta habilidad se observa cuando se es capaz de rechazar las peticiones de los alumnos, sin que implique la vivencia de emociones negativas.

Cursos para manejo de tiempo, tanto en el aula como en la vida. Los objetivos fundamentales son establecer prioridades para las actividades a realizar en un tiempo disponible, establecer este tiempo y reducir la percepción de

urgencia de las tareas a realizar. Algunos ejemplos son: confeccionar un horario y organizar tareas por orden de preferencia. Pero, no obstante la preparación en el hogar, deben de procurarse técnicas para la eficiencia del uso del tiempo en el aula, el cual, como se vio en el primer capítulo, puede ayudar a disminuir el estrés.

OBRAS CITADAS

- ABA. (15 de junio de 2003). *ABA Colombia*. Disponible el 28 de mayo de 2009, de Asociación colombiana para el Avance de las Ciencias del Comportamiento:
<http://www.abacolombia.org.co/bv/organizaciones/burnout3.pdf>
- Adams, J. (2000). *Estrés: un amigo de por vida*. Buenos Aires: Kier.
- Agudo Fibla, M. (2005). Burnout y engagement en profesores de primaria y secundaria. *Jornades de foment de la investigació*, 13-14.
- Ahsberg, E. (2000). Dimension of fatigue in different working populations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41 (3), 231-241.
- Aldrete Rodríguez, M. G., Preciado Serrano, M. d., Franco Chávez, S. A., Pérez, J. A. & Aranda Beltrán, C. (2008). Factores Psicosociales Laborales y Síndrome de Burnout, diferencias entre hombre y mujer. *Ciencia & Trabajo* (30), 138-142.
- Allidière, N. (2008). *El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica* (segunda edición.). Buenos Aires: Biblos.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Buena Visión.
- American Psychiatric Association (2005). *Manual Diagnóstico de las Enfermedades Mentales, Texto Revisado* (cuarta edición). Barcelona: Masson.
- Angeletti, M. I. & Gracia, M. V. (2008). *Familia-Escuela. Construyendo juntos una relación equilibrada* (tercera edición). Buenos Aires: Bonum.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How people manage the stress and Stay Well* (Descubrimiento del misterio de la salud: Cómo la gente maneja la tensión y permanece bien). San Francisco: Jossey-Bass.
- Antor, M. (agosto de 1999). *Estrés, autoeficiencia y afrontamiento en maestros de preescolar. Tesis de maestría en Educación*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar.

- Antúnez Marcos, S. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: el paso del yo al nosotros*. Barcelona: Graó.
- APA. (2007). *Centro de apoyo de la A.P.A.* Disponible el 12 de marzo de 2009, del Centro de Apoyo de la Asociación de Psicología Americana: [p://www.centrodeapoyoapa.org/articulos/articulo.php?id=21](http://www.centrodeapoyoapa.org/articulos/articulo.php?id=21)
- Ausfelder, T. (2002). *Mobbing, el acoso moral en el trabajo*. Barcelona: Océano, ámbar.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Ney York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Princeton Hall.
- Barbany, J. R. (2002). *Fisiología del ejercicio físico y el entrenamiento*. Barcelona: Paidotribo.
- Barlow, D. H. & Durand, V. M. (2001). *Psicología anormal: un enfoque integral*. México: Thompson editores S.A. de C.V.
- Bauman, Z. (2003). *La globalización: Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benevides Pereira, A. M. (2003). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Benito, Á. & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para La Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Berger, B. G. (1984). *Fuga de ansiedad y depresión, tanto en hombres como en mujeres*. Citado en M.L. Sachs; G.W. Buffon and *Therapy and Integrated Approach*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Biddle, S. J. & Fox, K. R. (1989). Ejercicio y salud psicológica. *Revista británica de medicina psicológica*, 205-216.
- Blanch Ribas, J. M. (2003). *Teoría de las relaciones laborales. Fundamentos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bolaños Ruiz, M. Á. (2006). La prevención de riesgos laborales docentes. *Revista de Investigación y educación* (27), 8.

- Brunet, L. (23 de septiembre de 2004). *Universidad de Montreal, facultad de ciencias de la educación*. Disponible el 24 de octubre de 2009, de Stress et climat de travail chez les enseignants: <http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm>
- Bucay, J. (2000). *De la autoestima al egoísmo*. México: Océano.
- Budris, F. (2007). *Masaje oriental*. Buenos Aires: Ágama, editorial Albatros.
- Calle, R. A. (2000). *¡Otra vez lunes! Técnicas para superar el estrés laboral*. Madrid: OBERON.
- Canino de Lambertini, E. (1997). *Hipertensión arterial*. Caracas: Equinoccio, ediciones de la Universidad Simón Bolívar.
- Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body*. New York: Norton.
- Carbelo Baquero, B. (2005). *El humor en la relación con el paciente: una guía para profesionales de la salud*. Barcelona: Masson, S.A.
- Cardona, R. (Dirección). (1968). *La maestra inolvidable* [Película].
- Carper, J. (1994). *Los alimentos: medicina milagrosa*. Cali: Grupo editorial norma, interés general.
- Castaneda, C. (2008). *Las enseñanzas de don Juan*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Catalán Ahumada, J. R. (1990). Autoestima, educación y cambio. *Temas de educación*, 14-16.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Nueva York: Praeger.
- Cloninger, S., Fernández Molina, S. & Ortiz Salinas, M. E. (2003). *Teorías de la personalidad* (tercera edición). México: Pearson Educación.
- Cofer, C. N. (2007). *Motivación y emoción*. México: Limusa, Noriega editores.
- Contel Segura, J. C. & Badía, J. G. (2003). *Atención domiciliaria: organización y práctica*. Barcelona: Masson.

- Cooper, C. L. (1998). *Teorías sobre el estrés organizacional*. Nueva York: Oxford University Press.
- Cooper, C. L. & Dewe, P. (2004). *Stress: a brief history*. Malden, USA: Blackwell Publishing.
- Cordeiro Castro, J., Guilleon Gestoso, C. & Gala León, F. (2001). *stes.es*. Disponible el 30 de diciembre de 2009, de Educación primaria y síndrome de burnout:
http://www.stes.es/salud/Libro_Riesgos_laborales/c05a1.pdf
- Cordeiro Castro, J., Guilleon Gestoso, C., Gala León, F., Lupiani Giménez, M., Benítez Garay, A. & Gómez Sanabria, A. (15 de junio de 2003). *Revista, psicología.com*. Disponible el 27 de mayo de 2009, de Prevalencia del síndrome de burnout:
<http://www.psiquiatria.com/psicologia/revista/88/11393/?++interactivo>
- Cornachione Larinaga, M. A. (2006). *Adultez, aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Córdoba: Editorial brujas.
- Cortázar López, M. I. & Rojo Colino, B. (2007). *La voz en la docencia: conocer y cuidar nuestra herramienta de trabajo*. Barcelona: GRAÓ.
- Cousins, N. (2000). *Anatomía de una enfermedad*. Barcelona: Kairos.
- Covey, S. R. (1995). *Los 7 Hábitos de la Gente Altamente Efectiva*. México: Paidós.
- Crew, D. J. & Landers, D. M. (1987). A meta-analytic review of aerobic fitness and reactivity to psychosocial stressors. *Medicina y ciencia en deporte y ejercicio*, 19 (5), 114-120.
- Cudicio, C. (1999). *Comprender la PNL: La Programación Neurolingüística: Herramienta de comunicación*. Barcelona: Granica S.A.
- Cunningham, T. L. (2004). The impact of inclusion on teacher burnout. *Humanities and Social Sciences*, 64 (12), 4283.
- Davison, G. C. (2000). *Psicología de la conducta anormal*. México: Limusa Wiley.
- De la Mora Ledesma, J. G. (1990). *Psicología del aprendizaje, formas II*. México: Progreso S.A.

- De la Torre, C. & Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista interamericana de psicología*, 38 (2), 217-224.
- Del Pozo Armenta, A. (2000). Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 11 (1), 85-103.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Di Nicola, G. P. (1991). *Reciprocidad hombre-mujer: Igualdad y diferencia*. Madrid: Narcea.
- Díaz Loving, R. (2002). *Psicología social de las Américas*. México: Pearson Educación.
- Dicaprio, N. S. (1985). *Teorías de la Personalidad*. México: Interamericana.
- Dunnette, M. D. & Hough, L. M. (2001). *Handbook of Industrial & Organizational Psychology*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- El Sahili González, L. F. (2008). *Psicología en el Aula: Herramientas del docente*. León, Gto.: Tecno Print de León.
- El Sahili González, L. F. (julio de 2009). Relación entre el estrés docente y la evaluación que hacen los alumnos del desempeño docente, en cuanto a sus actitudes, en la Universidad Pitágoras. *Tesis de maestría en Investigación Educativa*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- Ellis, A. & Dryden, W. (1997). *The practice of Rational Emotive Behavior Therapy*. Nueva York: Springer Publishing Company, LLC.
- Engler, B. (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad* (cuarta edición). México: McGraw-Hill.
- Epicteto. (1986). *Manual y máximas*. México: Porrúa.
- Esteve, J. M. (18 de abril de 1996). La formación inicial del profesorado de secundaria. *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 42-54.

- Ezpeleta, L. (2005). *Factores de riesgo en Psicología del Desarrollo*. Barcelona: Masson.
- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *56* (5), 675-89.
- Feito Alonso, R. (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contra reforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Fenichel, O. (1964). *Teoría psicoanalítica de las neurosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Arata, M. (octubre-diciembre de 2008). *Ciencia & trabajo*. Disponible el 28 de mayo de 2009, de www.cienciaytrabajo.cl
- Fernández, E. (Dirección). (1947). *Río Escondido* [Película].
- FETE-UGT. (2003). *Federación de trabajadores de la Enseñanza, país Valencia, España*. Disponible el 29 de mayo de 2009, de Enfermedades asociadas a la docencia. Psicopatologías laborales: <http://fete.ugt.org/paisvalencia/salud%20laboral/DOCUMENTOS/Todo.pdf>
- Ficher, E. (2006). *Siete claves para ser feliz*. Buenos Aires: Ediciones LEA S. A.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, *21*, 219-239.
- Forghieri Cintrão, Y. (enero-abril de 2004). Saúde Existencial: vivência a ser periodicamente reconquistada. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, *XXIV*, 46-57.
- Fox, K. R. & Corbin, C. B. (1986). *An extension to a model of physical activity involvement. A preliminary investigation into the role of perceived importance of physical abilities*. Londres: Spon.
- Frankl, V. E. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1987). *Psicoanálisis y existencialismo, de la psicoterapia a la logoterapia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Fredes Ulloa, A. (1998). *Autoestima y su efecto en el ámbito escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación CPEIP.
- Friedman, H. H. (2004). *Manual de diagnóstico médico* (quinta edición). México: Masson.
- Friedman, M. & Rossenman, R. H. (1974). *Type A Behavior and Your Heart*. Nueva York: Knopf.
- Fromm, E. (1955). *The sane society*. Nueva York: Rinehart & Winston.
- García Girón, L. (24 de abril de 2004). Quitando etiquetas: Apoyo audiovisual para la promoción de la valoración de la mujer profesionista en México. *Tesis profesional*. Cholula, Puebla, México: Universidad de las Américas Puebla.
- García, M. & Llorens, S. (octubre de 2001). *uji.es*. Disponible el 13 de diciembre de 2009, de universitat jaume: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/17.pdf>
- Gavilán, M. G. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40-48.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2005). *Psicología y vida*. México: Prentice Hall.
- Gil Rivera, C. (2001). *Universidad Pedagógica Nacional*. Disponible el 28 de noviembre de 2009, de Porencia, Factores de estrés relacionados con los trastornos psiquiátricos en profesores de educación básica: <http://www.upn25b.edu.mx/AE%2001/Gil%20Rivera%20Cristal.pdf>
- Glenn, C. L. (2006). *El mito de la escuela pública*. Madrid: Encuentro.
- Gold, Y. & Roth, R. (1993). *Manejar el estrés de los profesores y prevenir el desgaste. La solución profesional de la salud*. London: The Falmer Press.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. México: Javier Vergara.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kayros.

- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. & Carter, D. (1983). *Las fases de agotamiento progresivo*. Nueva York: Praeger.
- Gómez Muriel, E. (Dirección). (1960). *Simitrio* [Película].
- Gómez, C. A. (2007). Depresión en docentes de escuela primaria de la ciudad de corrientes. *Revista de Posgrado de la sexta Cátedra de Medicina*. (173), 1-3.
- González García, M. J. (2006). *Habilidades directivas*. Antequera, Málaga, España: Innovación y cualificación S.L.
- Gonzalo Piédrola, G. (2002). *Medicina preventiva y salud pública*. Barcelona: Masson S.A.
- Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers. Sex differences. *Sex Roles*, 18 (3-4), 215-229.
- Gutiérrez Saenz, R. (1986). *Introducción a la didáctica* (tercera edición). México: Esfinge.
- Gutiérrez, J. C., Peña Saravia, J. J., Montenegro Muñoz, J. Z., Osorio Vélez, D. M., Caicedo Gonzales, C. M. & Gallego Hincapié, Y. K. (2006). Prevalencia y factores asociados a "burnout" en médicos especialistas docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira. *Revista Médica, Universidad Tecnológica de Pereira*, 14 (1), 15-22.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *El trabajo diseñado*. Massachussets: Addison-Wesley.
- Hall, C. S. (1978). *Compendio de psicología freudiana*. Bueno Aires, Argentina: Paidós.
- Hare, R. D. (2003). *Sin conciencia: el inquietante mundo de los psicópatas que nos rodean*. Paidós: Buenos Aires.
- Harrison, B. J. (1999). Are you to burn out? *Fund raising management*, 30 (3), 25 - 28.
- Hernández García, F. (octubre de 2009). El burnout de los Ejecutivos de Zona del INEA. *Tesis de licenciatura en Psicología Organizacional*. León, Guanajuato, México: Universidad Pitágoras.

- Hernández, M., Salanova, S. M. & Peiró, S. J. (05 de junio de 2003). *El estrés laboral: ¿Un concepto de cajón de sastre?* Disponible el 19 de mayo de 2009, de Universidad de la Rioja: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=793102&orden=0
- Hirigoyen, M.-F. (2001). *El acoso moral en el trabajo, distinguir lo verdadero de lo falso*. Barcelona: Paidós.
- Holmes, T. & Rahe, R. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal Psychosomatic Res*, 11 (2), 213-8.
- Horney, K. (1951). *Neurosis and Human Growth*. London: Routledge.
- Ibarra García, A. (enero-Marzo de 1996). *latarea.com.mx*. Disponible el 15 de enero de 2009, de Género y la salud del docente: una visión alternativa: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/ibarra8.htm>
- Ibarra Ibarra, S. (1994). *quadernsdigitals.net*. Disponible el 22 de noviembre de 2009, de El maestro en el cine mexicano: www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca...id...
- Imbert, G. (1992). *Los escenarios de la violencia*. Barcelona: Icaria Editorial S.A.
- INEGI. (15 de mayo de 2003). *Sistema Nacional de Información Estadística y Geografía*. Disponible el 15 de octubre de 2009, de Instituto Nacional de Estadística y Geografía: <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/estadisticas/2003/maestro03.pdf>
- Izaguirre E., R. O. (2005). La narración filmica en el proyecto nacionalista de educación: el maestro en la figura del héroe. *Educatio. Revista regional de Investigación Educativa*, 1 (1), 113-122.
- Izaguirre, G. (febrero de 2009). *Organización de Estados Iberoamericanos*. Disponible el 13 de noviembre de 2009, de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/deloslectores/249izaguirre.PDF>
- Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jaramillo Loya, H. (1997). *El despertar del mago*. México: Editorial Diana S.A. en coedición con Edivisión Compañía Editorial S.A. de C.V.

- Jung, C. G. (1992). *Lo Inconsciente: en la vida psíquica normal y patológica*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Jurado, D., Gurpegui, M., Moreno, O. & Luna, J. (1998). El entorno escolar y la experiencia docente como factores de riesgo para síntomas depresivos en los profesores. *European Psychiatry, edición Española*, 13, 78-82.
- Karasek, R. & Theorel, T. (1990). *Trabajo sano: estrés, productividad y la reconstrucción de la vida laboral*. Nueva York: Book Basic}.
- Kobasa, S. C. (1982). The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health. En G.S. Sanders y J. Suls (eds): *Social psychology of health and illness*, 3-32.
- Kromer, K. & Grandjean, E. (2000). Fatiga. *Acondicionamiento de la tarea a los humanos*, 191-210.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. 4, 1-6. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Lara Peinado, J. A. (01 de febrero de 2009). *Colegio de Estudios de Postgrado de la Ciudad de México*. Disponible el 29 de noviembre de 2009, de El mal-estar docente en México:
<http://www.colposgrado.edu.mx/congresointernacional/index.php?option=memorias.php>
- Latorre Nanjari, J. O. (2008). El enfoque de personalidad resistente en el ámbito de la Psicología de la Salud: una revisión de publicaciones en español. *Psicología y Salud*, 18 (002), 267-274.
- Latorre Reviriego, I. & Sáez Carreras, J. (11 de enero de 2009). *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Disponible el 24 de octubre de 2009, de ¿Cuál es el perfil de padecer burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia?:
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872812.pdf
- Lazarus, R. S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

- Llaneza Álvarez, J. (2007). *Ergonomía y psicología aplicada: manual para la formación del especialista*. Valladolid: Lex nova.
- López-Barajas Zayas, E. & Sarrate Capdevila, M. L. (2002). *La educación de personas adultas. Reto de nuestro tiempo*. Madrid: Dykinson.
- Lozano Andrade, J. I. (2006). *Normalistas vs. Universitarios o Técnicos vs. Rudos; la práctica y formación del docente de Escuelas Secundarias desde sus representaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Lozano Rodríguez, A. (2001). *Estilos de aprendizaje y enseñanza, un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Maddi, R. S. (1972). *Teorías de la personalidad un enfoque comparativo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Marcelli, D. & Braconnier, A. (2005). *Psicopatología del adolescente* (segunda edición). México: Masson Doyma México.
- Marshall, P. (2001). *Esto no es vida: cómo sobrevivir al trabajo fuera y dentro de casa*. Barcelona: Amat, editorial.
- Martín Chaparro, M. P. & Vera Martínez, J. J. (2004). *Junta de Andalucía*. Disponible el 16 de marzo de 2009, de http://www.juntadeandalucia.es/empleo/anexos/ccarl/33_705_3.pdf
- Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Martínez Selva, J. M. (2004). *Estrés laboral*. Madrid: Prentice Hall.
- Martínez, I. & Salanova, M. (2005). *Centro de Formação de Almada Ocidental, Centro de Competência*. Disponible el 14 de diciembre de 2007, de http://www.proformar.org/revista/edicao_7/Burnout_professores_Espana.pdf
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (segunda edición). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

- May, R. (1992). *La necesidad del mito: la influencia de los modelos culturales en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Medicine, A. C. (2000). *Manual de consulta para el control y prescripción del ejercicio*. Barcelona: Paidotribo.
- Medina Cuevas, L. (1999). *Estado de la cuestión de la innovación educativa en la Universidad Pública*. Toluca: Universidad autónoma del Estado de México.
- Melgosa, J. (2006). *¡Sin Estrés!* Madrid: Safeliz, S.L.
- Menéndez Díez, F., Fernández Zapico, F., Llana Álvarez, F. J., Vázquez González, I., Rodríguez Getino, J. Á. & Espeso Expósito, M. (2007). *Formación Superior en Prevención de Riesgos Laborales Parte Obligatoria y Común* (cuarta edición). Valladolid: Lex Nova.
- Menéndez Montañés, C. & Moreno Oliver, F. X. (2006). *Ergonomía para docentes, análisis del ambiente de trabajo, prevención de riesgos*. Barcelona, España: Graó.
- Meneses Morales, E. (1978). Un perfil del Maestro Universitario. *Didac, boletín*, 24 (4), 19-20.
- Meza Rocha, M. (8 de noviembre de 2008). El estrés docente y su relación con el aprendizaje, aprovechamiento y calidad de la enseñanza. *Entrevista personal*. (L. F. El Sahili González, Entrevistador) León, Guanajuato, México.
- Navarro Valtierra, C. A. (27 de abril de 2010). La transformación del rol docente en León. *Entrevista personal*. (L. F. El Sahili González, Entrevistador) León, Guanajuato, México.
- Meza Rocha, M. (enero- febrero de 2010). Revisión del Libro: *Psicología para el Docente*. (L. F. El Sahili González, Receptor).
- Mondelo, P. R., Grogori, E., Blasco, J. & Barrau, P. (1998). *Ergonomía 3. Diseño de puestos de trabajo*. Barcelona. Edicions UPC: Mutua Universal.
- Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. & Valverde Bermúdez, A. (2007). *RELIEVE*. Disponible el 6 de junio de 2009, de Revista electrónica de

investigación y evaluación educativa:
redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/916/91613205.pdf

Mora Vanegas, C. (7 de marzo de 2005). *Sapiens.com*. Disponible el 29 de diciembre de 2009, de La ansiedad y la depresión:
<http://www.sapiens.com/sapiens/comunidades/autoarti.nsf/La%20ansiedad%20y%20la%20depresi%C3%B3n/318654AAB56CEA1AC1256FBD007AC593?opendocument>

Morales, E. (1986). Fatiga industrial. *Jefatura de Servicios de Medicina del Trabajo*.

Morán Astorga, C. (2002). *cibernetia.com*. Disponible el 31 de diciembre de 2009, de Relación entre variables de personalidad y estrategias de afrontamiento del estrés laboral. Comparación entre el burnout de estudiantes universitarios y el de personas con ocupaciones de ayuda a los demás no considerados de alto riesgo:
http://www.cibernetia.com/tesis_es/PSICOLOGIA/PERSONALIDAD/TEORIA_DE_LA_PERSONALIDAD/1

Moreno Jiménez, B., Morett Natera, N. I., Rodríguez Muñoz, A. & Morante Benatero, M. E. (2006). *La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos*. , 18 (003), 413-418.

Moriana Elvira, J. A. & Herruzo Cabrera, J. (27 de 02 de 2004). *International Journal of Clinical Health Psychology*. Disponible el 10 de marzo de 2009, de International Journal of Clinical Health Psychology:
http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-126.pdf

Morris, T., Greer, S., Pettingale, K. M. & Watson, M. (1981). Patterns Of expressing anger and their psychological correlates in women with breast cancer. *Journal of Psychosomatic Research*, 6, 123-127.

Muchinsky, P. M. (2002). *Psicología aplicada al trabajo*. México: Thompson Learning.

Mufase. (Verano de 2000). *Gobierno de España, ministerio de política territorial*. Disponible el 01 de marzo de 2009, de Revista electrónica de la mutualidad general de funcionarios civiles:
<http://www.map.es/gobierno/muface/v179/index.htm>

- Muñoz Escobedo, J. J. (2007). *Universidad Autónoma de Zacatecas*. Disponible el 29 de noviembre de 2009, de <http://cij.reduaz.mx/gama/doc/tabacuisimo.pdf>
- Muñoz López, R. (2002). *Estudio práctico del grado de riesgo*. México: Calidad en información.
- Napione Bergé, M. E. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Madrid: Díaz de Santos.
- Navarra, G. (12 de abril de 2004). *Federación Argentina de Cardiología*. Disponible el 7 de marzo de 2009, de http://www.fac.org.ar/1/temas/tabaco01/modulo2/bibliografia_modulo_2/maestros_fumadores.pdf
- Negrete, G. (5 de diciembre de 2008). En aumento el estrés laboral. *Tribuna de San Luis*, pág. 6.
- Newell, S. (2002). *Creating the healthy organization: well-being, diversity and ethics at work*. London: Thompson Learning.
- NIOSH. (julio de 2008). *Centers for Disease Control and Prevention*. Disponible el 04 de abril de 2009, de Instituto Nacional para la Seguridad Ocupacional: http://www.cdc.gov/spanish/niosh/docs/2008-136_sp/#_potential
- Niven, D. (2004). *Los 100 secretos de la gente saludable*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Norfolk, D. (2000). *El estrés del Ejecutivo. Cómo reconocer el propio estrés y usarlo en beneficio propio*. Madrid: Deusto.
- Noweir, N. H. (1984). Noise exposure as related to productivity, disciplinary actions, absenteeism, and accidents among textile workers. *Journal of Safety Research*, 163-174.
- Oldham, J. M., Skodol, A. E. & Bender, D. S. (2007). *Tratado de los trastornos de la personalidad*. Barcelona: Elsevier Doyma S.L. Masson.
- Oramas, A., Rodríguez García, R., Almirall Hernández, R., Huerta Carmona, J. & Vergara Berenechea, A. (2003). *Revistas médicas cubanas*.

Disponible el 04 de febrero de 2009, de Revista cubana de Salud y Trabajo: http://bvs.sld.cu/revistas/rst/vol4_1-2_03/rst031-203.html

- OSASUNA, L. (2005). *Alteraciones de la Voz por motivo del trabajo en el personal Docente*. Disponible el 29 de diciembre de 2009, de www.ccoirakaskuntza.org: www.ccoirakaskuntza.org/servlets/VerFichero?id=366
- Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C., Aldrete Rodríguez, M. C., Flores Salinas, E. E. & Pozos Radillo, E. (2006). Factores psicosociales y Burnout en docentes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *Investigación en Salud*, 8 (003), 173-177.
- Pando Moreno, M., Ocampo de Águila, L., Águila Marín, J. A., Castañeda Torres, J. & Amezcua Sandoval, M. T. (2008). Factores psicosociales y presencia de *Mobbing* en profesores universitarios. *RESPYN, Revista de Salud Pública y Nutrición*, 9 (3), 65-78.
- Papalia, D. E. (1992). *Psicología del Desarrollo*. México: Thompson.
- Parra Garrido, M. (octubre-diciembre de 2004). *Ciencia & Trabajo*. Disponible el 2009 de febrero de 2009, de www.cienciaytrabajo.cl/pdfs/14/Pagina%20153.pdf
- Payne, R. A. (2005). *Técnicas de relajación: guía práctica* (cuarta edición). Barcelona: Paidotribo.
- Paz, O. (1950). *El laberinto de la soledad*. México: Cuadernos Americanos.
- Peñasco Velasco, R. (2005). *Mobbing en la Universidad*. Madrid: Adhara.
- Petri, H. L. & Govern, J. M. (2006). *Motivación. Teoría, investigación y aplicaciones*. México: Thompson.
- Petrie, L. M. (2001). *La relación entre el estrés del docente y las remisiones de asesoramiento en escuelas primarias*. Resumen de disertación internacional.
- Piaget, J. (1985). *Seis Estudios de Psicología*. México: Planeta de Agostini - Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo.

- Piñuel y Zabala, I. (2003). *Mobbing. Manual de autoayuda. Claves para reconocer y superar el acoso psicológico en el trabajo*. Madrid: Aguilar.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea S. A.
- Ramírez Beltrán, V. M. (1998). Consideraciones sobre la problemática docente. *Revista del IIEDUG*, 49.
- Ramírez Beltrán, V. M. (2008). *Ser y quehacer de la educación, educación y filosofía*. México: Pacj, Publicaciones Administrativas Contables Jurídicas, S.A. de C.V.
- Ramírez, S. (1977). *El Mexicano psicología de sus Motivaciones*. México: Grijalbo.
- Ramos, S. (1934). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Imprenta Mundial.
- Redfield, J. (1994). *La Novena Revelación*. Buenos Aires: Atlántida.
- Reeve, J. M. (1999). *Motivación y emoción*. México: McGraw Hill.
- Retamal C., P. (1998). *Depresión*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Reyes Ortega, C. A. (2008). *Burnout y engagement en la organización y su aplicación en la empresa Wal-Mart de México*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Ríos Muñoz, D. (noviembre de 2007). *Universidad de Santiago de Chile*. Disponible el 19 de mayo de 2009, de Profesores innovadores y Autoestima positiva:
http://158.170.64.69/DocumentosNormativaInterna/INDICE_ACREDITACION_2008/017_Publicaciones/006%20Revista%20Contribuciones%202007.pdf
- Riva, L. M. (2009). *Espacio de presentaciones de Mirna Zoff*. Disponible el 14 de octubre de 2009, de Los mitos sobre la docencia:
http://www.slideshare.net/mirna_zoff/los-mitos-sobre-la-docencia
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson, Prentice Hall.

- Rodríguez, A. (1993). *Psicología Social*. México: Trillas.
- Rogers, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rojas Guardia, A. (2006). *Obra completa: ENSAYO 1985-2005* (segunda edición). Mérida, Venezuela: Oscar Todtmann Editores C.A.
- Rojo, J. V. & Cervera, A. M. (2005). *El mobbing o acoso laboral*. Madrid: TÉBAR.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80.
- Rugarcía T., A. (1994). La evaluación de la función docente. (ANUIES, Edición) *Revista de la Educación Superior*, XIII (91), 7-11.
- Ruiz Frutos, C., García, A. M., Delclós, J. & Benavides, F. G. (2007). *Salud laboral: conceptos y técnicas para la prevención de riesgos laborales*. Barcelona: Masson.
- Sánchez de Gallardo, M. & Maldonado Ortiz, L. (2003). Estrés en docentes universitarios. Caso Luz, Urbe y Única. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 324-335.
- Sánchez Fernández, M. & Clavería Señas, M. (mayo de 2005). *Universidad de Murcia*. Disponible el 06 de febrero de 2009, de Enfermería global: <http://www.um.es/eglobal/6/06c04.html>
- Santiago, M. J. (18 de julio de 2005). *Universidad de Santiago de Compostela*. Disponible el 16 de mayo de 2009, de Prensa: <http://imaisd.usc.es/ftp/oit/prensa/2005/294.pdf>
- Sapolsky, R. M. (2008). *¿Por qué las cebras no tienen úlcera? La guía del Estrés*. Madrid: Alianza.
- Sarason, I. G. & Sarason, B. G. (1975). *Psicología Anormal*. México D.F.: Trillas.
- Saz Peiró, P. (2005). *Sencillas aplicaciones de higiene y salud natural*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice, a critical analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis Inc.
- Schultz, S. E. (2002). *Teorías de la personalidad*. México: Thompson.
- Seligman, M. E. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Serra Grima, R. & Bagur Calafat, C. (2004). *Prescripción de ejercicio físico para la salud*. Barcelona: Paidotribo.
- Serrano González, M. I. (2002). *La educación para la salud del siglo XXI: comunicación y salud* (segunda edición). Madrid: Díaz de Santos.
- Siegrist, J. (1996). Los efectos adversos para la salud debido a altas condiciones de esfuerzo y poca recompensa. *Diario de Psicología de la Salud Ocupacional*, 1, 27-41.
- Silva, C., Quintana, R. M., Jiménez, O. & Rivera, C. (26 de 01 de 2005). *Biblioteca Nacional de Salud y Seguridad Social*. Disponible el 15 de mayo de 2009, de Revistas de Enfermería: <http://www.binasss.sa.cr/revistas/enfermeria/v27n2/art3.pdf>
- Singer, B. (Dirección). (2008). *Valkyrie (operación Valquiria)* [Película].
- Soares, A. (mayo de 2006). *Université du Québec à Montréal*. Disponible el 29 de noviembre de 2009, de <http://www.er.uqam.ca/nobel/r13566/document/rapport%20cols%20bleus%20soares.pdf>
- Stephen, W. & Cooper, L. (2004). *Manejo del estrés en el trabajo*. México D.F.: Manual Moderno.
- Stora, J. B. (1991). *¿Qué se acerca del estrés?* México: Publicaciones Cruz.
- Storr, A. (1989). *Freud*. México: Harla, colección: Maestros del pasado.
- Thesenga, S. (1997). *Vivir sin máscaras: Método Pathwork para enfrentar los patrones destructivos*. México: Pax.

- Tisiotti, P. V., Parquet, C. A. & Neudeck, V. H. (2007). Prevalencia y dimensiones de una escuela diferencial de la ciudad de Corrientes. *Revista de Posgrado de la sexta Cátedra de Medicina*, 172, 4-7.
- Tomás, M. C. (05 de 01 de 2008). *El periódico mediterráneo*. Disponible el 04 de mayo de 2009, de <http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/noticia.asp?pkid=348335>
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1997). *Costes y consecuencias del estrés entre los docentes*. Barcelona: Paidós.
- UGT. (2001). *Guía sobre la prevención de riesgos laborales*. Valencia: Comisión ejecutiva Confederal UGT.
- Ulloa, A. (20 de julio de 2006). Presentismo laboral. *El Universal*, págs. 8-9.
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Vallejo Ruiloba, J. (2006). *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*. Barcelona: Masson.
- Van-Der Hofstadt, C. J. & Gómez Gras, J. M. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos.
- Vargas Tellez, J. A. (2008). *El proceso de convertirse en líder*. México: Trillas.
- Vargas Tellez, J. A. (enero de 2010). Revisión del Libro: *Psicología para el Docente*. (L. F. El Sahili González, Receptor).
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment and mental health*. Oxford: Oxford University Press.
- Weineck, J. (2001). *Salud, ejercicio y deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Whetten, D. A. & Cameron, K. S. (2005). *Desarrollo de habilidades directivas* (sexta edición). México: Pearson Educación.
- Wilkinson, R. & Marmot, M. (2004). *Les déterminants sociaux de la santé. Les Faits*. Copenhagen: Les villes-santé au XXI siècle.

- Witkin, G. (2004). *Manual de supervivencia para mujeres con estrés*. Barcelona: Amat.
- Worchel, S. & Cooper, J. (2002). *Psicología Social*. México: Thompson.
- Yubero Jiménez, S. & Morales, J. F. (2003). *La sociedad educadora: dimensiones psicosociales de la educación*. Castilla La Mancha: Universidad de Castilla la Mancha.
- Zaraï, R. (1999). *Las Emociones que curan*. Barcelona: Martínez Roca; colección "Nueva Era".



Universidad
de Guanajuato

Psicología para el Docente:

de Luis Felipe A. El Sahili González

se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2010

para la ENMSL, de la Universidad de Guanajuato

con un tiraje de 1,000 ejemplares.

Impreso en Hospital 2295, letra "A"

Colonia Ladrón de Guevara

Guadalajara, Jal., México

Psicología para el Docente

CONSIDERACIONES SOBRE LOS RIESGOS Y
DESAÍOS DE LA PRÁCTICA MAGISTERIAL

Luis Felipe A. El Sahili González



Universidad
de Guanajuato

Luis Felipe A. El Sahili González, originario de León, Gto., y dedicado a la docencia desde hace más de 20 años, es Licenciado en Psicología, con estudios de posgrado en Administración (Unlva) e Investigación Educativa (U. de Gto.); además, ha obtenido el distintivo *Laureado*, que otorga la Universidad de Guanajuato como reconocimiento al mérito universitario (2009); y el título *Honoris Causa*, conferido por el Centro de Estudios Superiores de Irapuato (CESI), por su primer libro *Psicología en el Aula* (2008). También ha ocupado importantes cargos en la Administración Educativa. Actualmente se desempeña como docente en la ENMSL de la Universidad de Guanajuato.



Psicología para el Docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial, aborda de manera integral la profesión docente, capturando la enorme complejidad que la caracteriza; asimismo, incluye prácticamente todas las dimensiones de la actividad magisterial; es una obra que reivindica y dignifica al profesor.

Resulta un libro completo debido a que define a la actividad docente, sus espacios, oportunidades, riesgos y amenazas. Además, la enfoca en su contexto individual, relacional, grupal y organizacional; abarca los ámbitos psicológico, sociológico, laboral, económico, administrativo y el relacionado con la salud. Incluye temas clásicos así como también temáticas sumamente novedosas, que poco se han tratado en el entorno latinoamericano, entre éstas: los temores del docente, cuyo tratamiento es fascinante [...]. Adicionalmente, la obra hace recomendaciones específicas para la mejora personal del profesor, destacando las relativas al manejo del estrés; lo que lo convierte también en un manual práctico para todo docente [...] (continúa en interiores).

Dr. Roberto Hernández Sampieri



**PRODUCCIÓN: ENMSL DE LA
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO**

Número de registro en la S. E. P.
Indautor: 03-2010-012010071100-01

ISBN: 978-607-00-2943-1



9 786070 029431

Luis Felipe A. El Sahili González, originario de León, Gto., y dedicado a la docencia desde hace más de 20 años, es Licenciado en Psicología, con estudios de posgrado en Administración (Univa) e Investigación Educativa (U. de Gto.); además, ha obtenido el distintivo *Laureado*, que otorga la Universidad de Guanajuato como reconocimiento al mérito universitario (2009); y el título *Honoris Causa*, conferido por el Centro de Estudios Superiores de Irapuato (CESI), por su primer libro *Psicología en el Aula* (2008). También ha ocupado importantes cargos en la Administración Educativa. Actualmente se desempeña como docente en la ENMSL de la Universidad de Guanajuato.



Psicología para el Docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial, aborda de manera integral la profesión docente, capturando la enorme complejidad que la caracteriza; asimismo, incluye prácticamente todas las dimensiones de la actividad magisterial; es una obra que reivindica y dignifica al profesor.

Resulta un libro completo debido a que define a la actividad docente, sus espacios, oportunidades, riesgos y amenazas. Además, la enfoca en su contexto individual, relacional, grupal y organizacional; abarca los ámbitos psicológico, sociológico, laboral, económico, administrativo y el relacionado con la salud. Incluye temas clásicos así como también temáticas sumamente novedosas, que poco se han tratado en el entorno latinoamericano, entre éstas: los temores del docente, cuyo tratamiento es fascinante [...]. Adicionalmente, la obra hace recomendaciones específicas para la mejora personal del profesor, destacando las relativas al manejo del estrés; lo que lo convierte también en un manual práctico para todo docente [...] (continúa en interiores).

Dr. Roberto Hernández Sampieri



**PRODUCCIÓN: ENMSL DE LA
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO**

ISBN: 978-607-00-2943-1



Número de registro en la S. E. P.
Indautor: 03-2010-012010071100-01

Digitized by Google

9 786070 029431