

El estrés de los profesores

**La presión en la
actividad docente**



Cheryl J. Travers
Cary L. Cooper

Temas de educación
Paidós

Cheryl J. Travers
Cary L. Cooper

El estrés de los profesores

La **presión**
en la **actividad** docente



Título original: *Teachers under pressure. Stress in the teaching profession*
Publicado en inglés por Routledge, Londres y Nueva York

Traducción de: Ana Remesal y Daniel Menezo

Cubierta de Ferran Cartes y Montse Plass

1ª edición, 1997

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1996 by Cheryl J. Travers y Cary L. Cooper

© de todas las ediciones en castellano,

Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,

Mariano Cubí, 92-08021 Barcelona

y Ediciones Paidós, SAICF,

Defensa, 599 - Buenos Aires

ISBN: 84-493-0424-5

Depósito legal: B-25.625/1997

Impreso en A & M Gràfic, s.l., Crta. N-152, km. 14,9. Pol. Ind. La Florida,
Recinto Arpesa, nave 28 - 08130 Sta. Perpétua de Mogoda (Barcelona)

Impreso en España - Printed in Spain

SUMARIO

Agradecimientos	11
Prefacio	13

PRIMERA PARTE

EL TRASFONDO DEL ESTUDIO DEL ESTRÉS ENTRE DOCENTES

1. Introducción: ¿por qué sufren estrés los docentes?	17
2. Costes y consecuencias del estrés entre los docentes.	37
3. Fuentes del estrés en la enseñanza	57

SEGUNDA PARTE

UN ESTUDIO DEL ESTRÉS ENTRE EL CUERPO DOCENTE

4. ¿Quiénes son los docentes?	105
5. ¿Cómo responden los docentes a su profesión?	129
6. Fuentes de presión en la docencia	155

TERCERA PARTE

RECOMENDACIONES

7. ¿Qué se puede hacer ante el estrés de los docentes?	195
--	-----

Apéndice 1. Glosario de términos	225
Apéndice 2. Cuestionario sobre el estrés en la enseñanza	229
Apéndice 3. Tablas de fuentes de presión.	245
Bibliografía	249
Lista de figuras y tablas	271
Índice de nombres	275
Índice analítico	279

PREFACIO

En 1965, A. Kornhauser, catedrático americano, sugirió, en su aclamado libro *La salud mental del trabajador industrial*, que:

La salud mental no es tanto la liberación de frustraciones específicas como una relación general equilibrada frente al mundo, que permite a una persona creer en sí misma y en sus actividades de una forma realista y positiva. Mientras su trabajo y su situación en la vida faciliten y apoyen este sentimiento de adecuación, seguridad interna y significado de su existencia, se puede suponer que su salud mental será buena. Lo que resulta importante, desde un punto de vista negativo, no es ninguna característica aislada de su situación, sino todo lo que priva a esa persona de propósito y celo, que le deja con sentimientos negativos sobre sí misma, con ansiedades, tensiones, un sentimiento de desorientación, de vacuidad, de futilidad.

Lamentablemente, esta descripción refleja con precisión lo que la mayoría de los enseñantes británicos experimentan hoy en día. Dentro de la enseñanza se han producido enormes cambios que la mayoría de maestros/as* no han sabido superar. No se trata de que la mayor parte de los cambios sean malos de forma intrínseca, sino más bien que los docentes individuales no han sido capaces de superar el ritmo y amplitud de estos cambios. En un breve período de tiempo, ha tenido lugar una reestructuración a gran escala de la profesión docente, de las escuelas y las estructuras educativas; desde el Currículo Nacional hasta la administración local de las escuelas, pasando por las retenciones presupuestarias y la evaluación del alumnado. La mayoría de estos cambios se han introducido sin ir acompañados de un asesoramiento o formación adecuados. Los enseñantes están de acuerdo en que muchos de ellos eran necesarios, pero la forma en que se han puesto en práctica y el modo en

* En adelante evitaremos esta forma de referirnos a ambos géneros, para no hacer el texto excesivamente pesado, dando por supuesto que lo que se diga de un género vale exactamente para el otro, a menos que conste expresamente lo contrario. (N. del t.)

que se administraron (o no) tales cambios, ha creado un ambiente fértil para el estrés y sus nefastas consecuencias para el individuo, los alumnos y la enseñanza.

Fue debido a esta preocupación por lo que el segundo sindicato más importante de maestros, la NASUWT, nos encargó que realizáramos un estudio nacional para evaluar las fuentes del estrés en los docentes y su grado de extensión, incluyendo Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte. El propósito de tal investigación, ofrecida en este libro, no era el de castigar al Gobierno o ganar alguna escaramuza política, sino ayudarnos a identificar qué maestros corren el peligro de padecer estrés hoy en día, y qué se puede hacer para ayudar al maestro individual y al sistema educativo a resolver estos problemas.

Estos últimos años se nos ha llamado la atención sobre los problemas de los docentes por medio de numerosas cartas, llamadas telefónicas, etc., en especial a nuestra unidad encargada del estrés ocupacional, situación que culminó con una moción en la conferencia anual de la NASUWT destinada a estudiar más sistemáticamente el tema del estrés entre docentes. Realizamos, en fin, este trabajo con la ayuda activa y el respaldo de este sindicato.

Por consiguiente, este libro intentará explorar los problemas de los enseñantes en todas las regiones de Inglaterra, centrándose especialmente en las diferencias entre los diversos grados docentes, entre hombres y mujeres y entre diferentes sectores (Primaria y Secundaria), en un esfuerzo para proporcionar una guía del estado actual de la salud de los docentes, así como su bienestar y satisfacción laboral, y para sugerir «vías de progreso» en términos de acciones que remedien o prevengan el estrés, minimizándolo, y optimizando la experiencia educacional. Si logramos ayudar al maestro, podremos mejorar el proceso de aprendizaje y ayudar al **alumnado** que de él depende. Es importante comprender que los maestros, como cualquier otro grupo laboral, no desempeñan sus carreras motivados por el dinero, sino por muchas otras razones. Como sugiere F. Terkel (1972) en su libro *Trabajando*: «El trabajo es también una búsqueda cotidiana de sentido, no sólo del pan, de reconocimiento y no sólo de dinero, de sorpresa antes que sopor; en resumen, es la búsqueda de un estilo de vida que no sea una especie de muerte que se alargue entre el lunes y el viernes». Esperamos que este libro logre poner de relieve los problemas y satisfacciones de la enseñanza, para minimizar los primeros y potenciar las segundas.

PRIMERA PARTE

EL TRASFONDO DEL ESTUDIO DEL ESTRÉS ENTRE DOCENTES

El correcto estudio de la Humanidad son los libros.

ALDOUS HUXLEY

INTRODUCCIÓN

¿POR QUÉ SUFREN ESTRÉS LOS DOCENTES?

El resultado final del estrés [entre maestros] es que muchos hombres y mujeres con talento, que tienen altas expectativas de progreso, acaban desmoralizados y desilusionados. Algunos abandonan la profesión, otros permanecen en ella pero les asaltan multitud de manifestaciones físicas, emocionales y de comportamiento que están relacionadas con el estrés.

MILSTEIN Y GOLASZEWSKI, 1985

Este comentario esboza lo que sucede como resultado del estrés entre los enseñantes. No es una imagen agradable, pero nos la debemos tomar en serio. Durante los últimos años, se ha prestado una considerable atención a la incidencia del estrés entre los docentes, en especial en la prensa, los sindicatos de maestros y los universitarios (Phillips y Lee, 1980). En un estudio internacional sobre el estrés y el agotamiento entre los docentes, Kyriacou (1987) hace referencia a la presencia y consecuencias del estrés dentro de la profesión docente en países tan diversos como Gran Bretaña, los Estados Unidos, Israel, Canadá y Nueva Zelanda. La amplia gama de libros, artículos en revistas, noticias periodísticas y talleres nos lleva a una multiplicidad de enfoques y a una gran variedad de opiniones que tiene muy poco en común. Debido a lo que se ha descubierto en esos estudios y a su expresión pública a cargo de maestros y sus sindicatos, la enseñanza se caracteriza hoy en día por pertenecer a ese conjunto de ocupaciones consideradas tradicionalmente como estresantes (Milstein y Golaszewski, 1985). Nos informan de que los docentes padecen estrés debido al trabajo que hacen en casa, al comportamiento de los alumnos, la falta de vías promocionales, las condiciones laborales insatisfactorias, la mala relación con colegas, alumnos y administradores, y muchos otros problemas. Existen multitud de estudios que llaman la atención sobre cómo prevalece la percepción del estrés entre maestros de escuela (Kyriacou, 1987).

Aunque se han realizado numerosos intentos de investigar las verdaderas causas y síntomas del estrés entre los docentes, a menudo los resultados no han sido muy coherentes. Un problema básico es la variedad de formas en que las personas han enfocado el fenómeno del estrés entre docentes, y también el hecho de que muy a menudo los enseñantes son reacios a admitir hasta qué punto experimentan estrés, por miedo a que se considere una debilidad. Sin embargo, durante los diez últimos años se han producido muchos cambios que han dado como resultado docentes desilusionados que expresan sus preocupaciones, y que sacan a la luz el problema del estrés.

Este libro aspira a explicar y explorar las causas y las consecuencias del estrés entre el profesorado con más detalle, y a exponer los resultados de un estudio nacional sobre el estrés en los maestros, realizado en el Reino Unido. El libro tiene siete capítulos y se divide en tres partes. En este capítulo de la Primera parte ofreceremos un telón de fondo para el estudio, y esbozaremos los cambios que han ido experimentando los maestros. Este capítulo incluirá también una definición del concepto de estrés tal y como lo usamos en este libro y en la investigación sobre la que éste se basa. Los capítulos 2 y 3 explorarán las consecuencias y las causas del estrés en el medio ambiente de la docencia. La Segunda parte expone los resultados del estudio; el capítulo 4 describe la muestra, el 5 documenta cómo reaccionan frente al estrés los maestros británicos, y el 6 trata las fuentes de presión y sus efectos. Finalmente, la Tercera parte formula ciertas recomendaciones para paliar el estrés dentro de los centros británicos.

El cambio y sus efectos sobre el estrés de los docentes

Sean cuales sean los méritos de tales cambios, y sus resultados finales, no cabe duda de que el cambio constituye, en sí mismo, una fuente de estrés, y de que se deben tratar adecuadamente sus posibles efectos y consecuencias en las escuelas.

HMSO, 1990

Cox y otros (1988) han identificado el cambio como un factor importante dentro de las fuentes comunes de estrés entre docentes, y añaden que: «El cambio en sí mismo no es la única causa del estrés, sino la aparición de un cambio tras otro sin que la mayoría de maestros puedan hacer nada al respecto». Muchas de las presiones del cambio, asociadas con crecientes demandas de tiempo (cambios en el currículum), exigen a los docentes que asimilen los cambios propuestos, examinen sus prácticas actuales y, a la luz de las nuevas exigencias, las modifiquen. Además, se espera que midan el éxito de tales modificaciones evaluando el progreso de los alumnos, cambiando en consecuencia sus prácticas.

Breve historia del trasfondo de los cambios

Hacia el final de los años 70, cierto número de LEA (Autoridad Educativa Local) comenzó a darse cuenta de la escala en que decrecía la natalidad, y del efecto que esto tendría sobre el número de alumnos que se matricularían en sus escuelas. Algunos se enfrentaron a la perspectiva de no tener, en 1990, alumnado suficiente para llenar siquiera la mitad de las escuelas. El cambio era inevitable, pero la cuestión de qué hacer con la capacidad sobrante de los centros originó un buen número de controversias.

RANSON, 1990

Entre 1955 y 1975, la educación era el servicio de más rápido crecimiento, tanto en el sector público como en el privado (Cheshire, 1976). Esto se debía en parte a un aumento en la natalidad, al progreso económico y al interés político. Además, la creciente población estudiantil después de la II Guerra Mundial condujo a una potenciación de la expansión de programas educativos que proveyeran oportunidades de desarrollo equitativas para todos los alumnos (James, 1980). Muchos sostienen que «la extendida creencia en el beneficio de la educación sobre la sociedad y la economía» (Ranson, 1990) actualmente no existe.

A medida que tenía lugar el crecimiento educativo, se incrementaron las expectativas de los estándares de tales servicios, y en 1970 se daba la preocupación de si se cumplían o no esas expectativas, en especial a la hora de evaluar los logros y la conducta, el currículum y la preparación para el paso de la escuela al trabajo. También se suscitó la cuestión de si los maestros tenían que dar cuenta a los padres y madres y al resto de la comunidad, así como a las LEA (Autoridad Educativa Local). Un tema principal que condujo a los cambios en la duración del currículum fue el deseo de reducir las diferencias entre las escuelas y la educación posterior (DES, 1980), es decir, redireccionar la enseñanza hacia las necesidades de la industria y del empleo (MSC, 1984), o ampliar las opciones curriculares y las oportunidades educacionales (Hargreaves Report, 1984; Pring, 1984; Ranson y otros, 1986).

La contrapartida de estas ideas la formaron quienes, a mediados de los años 70, condujeron a la contracción de la enseñanza. Muchos de los cambios que han tenido lugar dentro de ésta se deben a un descenso dramático de la natalidad entre los años 1964 y 1977, y a un aumento poco apreciable desde entonces. Esto produjo un fuerte efecto sobre los números de alumnos en las escuelas, y era de prever que la cifra máxima de 9 millones en 1977 iría descendiendo hasta llegar a menos de 7 millones en 1990. Aunque se esperaba que luego aumentase, no se creía factible incrementar automáticamente el número de matriculaciones. Esto significaba que las LEA no podían anticipar cómo llenar las plazas vacantes en cada clase, ya que los jóvenes elegían abandonar la escuela en busca de formación superior.

Además, tras la guerra de Oriente Medio, en 1973, se realizaron numerosos recortes en los gastos públicos y la autoridad local y otros destinados a reducir los costes de la enseñanza, que suponían un 60 por ciento de los presupuestos gubernamentales locales. Ranson (1990) afirma que Peston (1982) y Stewart (1983) revelaron recortes sustanciales en los gastos asignados al analizar el coste de las becas de apoyo en términos «reales» y manifiesta que las limitaciones presupuestarias se han vuelto más estrictas en los años 80. Esto ha tenido serias implicaciones en el medio laboral de los docentes. El HMI (Cuerpo de Inspección británico) publicó unos estudios anuales sobre los efectos de la política económica en la enseñanza, y concluyó que:

A muchas escuelas les resulta cada vez más difícil reemplazar los libros antiguos, el material y el mobiliario, poner en práctica cambios en el currículum y responder a las modificaciones planeadas en los procesos de evaluación y examen.

Es probable que esto provoque un efecto sobre los maestros y, de forma inevitable, sobre sus alumnos (Hewton, 1986), y que afecte a la moral y a la calidad de la enseñanza. Puede que sean exactas las pretensiones del gobierno conservador de que desde 1979 han aumentado los gastos por alumno, pero como las LEA han sido reacias a cerrar escuelas y a reducir el número de enseñantes, han sido inevitables los recortes presupuestarios en otras áreas.

El hecho de que se dieran simultáneamente diversos elementos de transformación y de reto a los que tuvieron que enfrentarse los docentes durante todo este período, y que exigieron cambios importantes en el desempeño de sus servicios (es decir, «No existía la opción de no cambiar» [Fiske, 1978]), originó una serie de implicaciones que afectaron a la profesión docente, tema que esbozaremos brevemente en las siguientes secciones.

Cambios en el trabajo del maestro

La Ley de Reforma Educacional (1988) introdujo los siguientes cambios:

1. La introducción del Currículum Nacional, del sistema de exámenes y evaluaciones.
2. Nuevas exigencias de culto religioso.
3. Administración financiera local de los centros.
4. Cambios en los integrantes de los cuerpos directivos, sus responsabilidades y sus poderes.
5. La concesión a las escuelas del derecho a prescindir del control de la autoridad local.
6. El establecimiento de institutos de tecnología en las ciudades.
7. La matriculación abierta.

Uno de los cambios que ha provocado una fuerte controversia en el sector educativo ha sido la introducción de la evaluación y examen de los alumnos de siete años de edad. Recientemente se han producido muchos desacuerdos con respecto a estos cambios. La NUT (Unión Nacional de Maestros), por ejemplo, la agrupación docente más grande de Gran Bretaña, intentó boicotear los tests consiguiendo sólo que sus miembros votaran en contra del boicot, en un esfuerzo por evitar otra colisión directa con el gobierno.

Además, se han producido otras modificaciones gubernamentales importantes durante los cinco años anteriores al estudio, que a su vez han añadido «más madera al fuego ya de por sí propenso a arder».

1. Abolición del Cuerpo de Revisión de Salarios del profesorado, sustituyéndolo por un «Comité Asesor».
2. Cambios en las condiciones del servicio, en particular por la introducción

del «Presupuesto temporal dirigido» y la aceptación obligatoria de nuevas responsabilidades.

3. GRIST (Grant-Related-In-Service-Training) y cinco «Días Baker» para formación INSET (Inservice Education and Training).

4. Iniciativa de Educación Técnica y Vocacional (TVEI).

5. Abolición de la Autoridad Educativa de Londres Central (ILEA).

Estos cambios han provocado presiones adicionales que recaen sobre los docentes, produciendo unos altos niveles de incertidumbre, de inseguridad laboral y la reestructuración de la propia enseñanza. La Administración Local de Centros y las nuevas vías de trabajo que genera la Ley de Reforma Educativa han supuesto enormes presiones para aquellos que trabajan en las escuelas. Los problemas del profesorado no provienen tan sólo de las modificaciones en la política gubernamental. Tal y como explica Esteve (1989):

los acelerados cambios sociales tienen un profundo efecto sobre el papel que desempeñan los maestros en el proceso educativo, sin que muchos de éstos hayan logrado adaptarse a tales cambios.

Naturalmente, si cada vez hay más cambios y nuevas políticas, a éstos se han añadido nuevos acuerdos administrativos e informativos. Un maestro de las West Midlands dijo lo siguiente: «Solían enviarnos cartas, pero ahora nos mandan libros y vídeos» (*The Independent on Sunday*, 24 de marzo de 1991).

Es evidente que esta nueva necesidad de administración supone un problema para el profesorado, lo cual puede producir subsiguientes efectos sobre su satisfacción laboral y sus actitudes generales hacia la docencia. Por ejemplo, una maestra de Primaria decía en un periódico:

La cuestión es el enorme volumen de cosas nuevas que hemos de aceptar. Fíjese en esto [señala un montón de gruesos folletos que contienen detalles sobre los exámenes y el modo de corregirlos]; tenemos que leerlo y asimilarlo durante este fin de semana. Muchos maestros se suben por las paredes cuando se plantean: « ¿Qué pasa conmigo y con mi vida fuera de mi profesión?».

El siguiente capítulo tratará las consecuencias del estrés en la enseñanza, y en particular las intenciones que tienen los maestros de abandonar esta profesión. Esta parece ser una manera en la que el profesorado evidencia su descontento. Esteve (1989) explica que los principales problemas derivados de los cambios antes mencionados se deben al hecho de que:

los administradores no han ofrecido ninguna estrategia para enfrentarse a esta situación, sobre todo en lo que respecta a la preparación de los maestros, donde no se ha hecho ningún esfuerzo para responder a las exigencias que suponen los cambios que acabamos de mencionar.

Esteve identificó cinco cambios sociales recientes que han supuesto una presión para los enseñantes y que, por tanto, generan razones por las que resulta tan importante un estudio sobre el estrés entre los docentes. Esteve se refiere a estos cambios como «factores secundarios» (es decir, basados en el entorno, que afectan a la *situación* en la que se desarrolla la enseñanza). Por otra parte, los «factores primarios» son aquellos que inciden directamente sobre el maestro en el aula (por ejemplo, el comportamiento del alumnado). Los cambios secundarios a los que se refiere Esteve son:

- la transformación del papel del maestro y de los agentes tradicionales de la integración social;
- las crecientes contradicciones en el papel del maestro;
- los cambios en la actitud de la sociedad respecto a los docentes;
- la incertidumbre frente a los objetivos del sistema educativo y la ampliación de conocimientos,
- y el deterioro de la imagen del profesorado.

Transformación del papel del docente y de los agentes tradicionales de integración social

Las exigencias a las que se enfrenta el cuerpo docente han cambiado radicalmente en los últimos 15 o 20 años, haciendo aumentar las responsabilidades que se acumulan sobre él. Al mismo tiempo, la familia y la comunidad en general han ido aceptando una menor responsabilidad por el bienestar educativo del niño. No obstante, los problemas más serios a los que se enfrenta el profesorado se deben al hecho de que, junto con estos incrementos en la responsabilidad, no se han introducido necesaria o adecuadamente cambios en las instalaciones ni preparación alguna para ayudarles a superar esas nuevas exigencias. Por tanto, el proceso de adaptación no ha sido fácil, y ha generado cierta confusión respecto a cuál es realmente la función de un maestro (Goble y Porter, 1980). Una maestra resumió esta situación al decir que ahora se espera que los maestros sean padres sucedáneos y obreros sociales, además de educadores:

Con algunos de los niños me da la sensación de estarlos criando. Los padres esperan que sea yo la que desempeñe las labores disciplinarias.

The Independent on Sunday, 24 de marzo de 1991

Según Claude Merazzi (1983), director de un instituto de formación suizo, la sociedad espera que los docentes cumplan la función de resolución de conflictos. Por tanto, la formación debe tener en cuenta este factor, pero a menudo no lo hace. Él ha descrito tres características fundamentales de este cambio, que son el

resultado del incremento en «familias de carrera dual» (Cooper y Lewis, 1994): la cantidad de tiempo que los padres y las madres pueden pasar con sus hijos, el tamaño de las familias y los cambios en el grado de participación paterna o familiar en la enseñanza (hermanos más mayores, tías, tíos y abuelos). En consecuencia, los enseñantes deben tener en cuenta esos «vacíos», ya que muchos padres y madres piensan que mientras sus hijos están en la escuela debería hacerse más por ellos.

También se han producido cambios en el papel del docente como «transmisor de conocimientos» en el sentido tradicional. A menudo los maestros deben modificar ese papel tradicional para poder incorporar el estilo de los media, poderosas fuentes complementarias de información y comunicación (TV, ordenadores). Esto no siempre es posible si los recursos dentro de la escuela no son suficientes para cubrir las necesidades de todos los alumnos que asisten a ella.

La sociedad actual tiene muy claro su punto de vista sobre la escuela, la enseñanza y la sociedad; esto quiere decir que, sea cual sea la actitud que adopten los maestros, pueden enfrentarse a una posible crítica. Ciertamente podría darse el caso de que, si los docentes no definen claramente el tipo de educación que intentan potenciar, se enfrenten a ciertos problemas. Deben ser capaces de defender el modelo que propugnen. Como la enseñanza es una realidad para el 100 por ciento de la población, el profesorado debe estar lo suficientemente preparado como para tener en cuenta la amplia variedad de creencias e ideales del alumnado. En 1981, un estudio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) afirmaba que es injusto esperar que los maestros se adapten a los cambios que les impone un mundo en rápida transformación si no disponen de los medios adecuados para ello.

Las crecientes contradicciones en el papel del docente

Estos grandes cambios implican que las diversas funciones de los enseñantes son, a veces, contradictorias. Se les exige que cumplan el papel de «amigo, colega y ayudador», papel quizás incompatible con el de «evaluador, selector y disciplinador». Aunque consideremos que estos ejemplos de contradicción entre funciones son tradicionales, debemos aceptar que los acelerados cambios sociales han incrementado el número de las contradicciones. Faure (1973) sugiere que uno de los mayores problemas para los docentes es el de la preparación de los alumnos para entrar en una sociedad que todavía no existe. Incluso un individuo sano, cuando se enfrenta a un rápido cambio, puede descubrir que el estrés es algo inevitable. Otro tema crucial es el de los horarios (Toffler, 1970).

Cambios en la actitud de la sociedad hacia el maestro

Los maestros se ven perseguidos por el desarrollo de una sociedad que impone profundos cambios en su profesión.

RANJARD, 1984

Ranjard afirma que, con respecto al trabajo, los docentes se sienten acosados, ya que las expectativas de éstos, el respaldo que recibían y la forma de juzgarlos ha variado dentro del contexto social en el que trabajan. En los últimos años, se han producido intentos de culpar al profesorado de todo tipo de males (el desastre del estadio Heysel en Bruselas [Cole, 1985] y el creciente vandalismo). Esta creencia de que se puede culpar a los enseñantes de un vasto número de deficiencias, junto con cierto malestar general del sistema educativo, se ha extendido entre los políticos, los medios de comunicación e incluso los padres y madres de alumnos.

Además, se han producido cambios respecto a las actitudes de la sociedad hacia la disciplina escolar, a menudo en perjuicio del profesorado. Con frecuencia no les quedan medios para controlarla ni cuentan con el apoyo de sus superiores inmediatos. Podemos ver esto en el siguiente ejemplo:

Los maestros de la Bishop of Llandaff High School hicieron huelga la semana pasada debido a que los administradores rehusaron expulsar a tres muchachos que supuestamente habían agredido a una chica. Los administradores expulsaron a los maestros durante un mes. Este caso nos recuerda el de la escuela Poundswick, en Manchester, donde, hace cuatro años, el Consejo denegó la expulsión de cinco alumnos que habían pintado en los muros del colegio grafitos obscenos y racistas. El personal que se negó a enseñar a estos alumnos fue suspendido de su paga durante nueve meses.

The Independent on Sunday, 24 de marzo de 1991

Incertidumbre sobre los objetivos del sistema educativo y la ampliación de conocimientos

Es absurdo mantener dentro de la enseñanza para las masas los objetivos de un sistema diseñado para la educación de una élite.

RANJARD, 1984

Con el advenimiento de la «enseñanza en masa» las calificaciones de un estudiante ya no le garantizan un puesto de trabajo futuro. Este cambio produce efectos sobre el nivel de motivación que un maestro puede insuflar en sus alumnos. Esto implica que los enseñantes se enfrentan a la dificultad de tener que trabajar de acuerdo con unos objetivos que ya no se corresponden con las circunstancias sociales existentes.

El profesorado se enfrenta también al problema de actualizar sus conocimientos. Por ejemplo, los progresos dentro de las nuevas tecnologías suponen que

los enseñantes tendrán que adaptarse a nuevas ideas y hechos que no existían cuando empezaron a enseñar, y a menudo no se les ofrece la posibilidad de reciclar sus conocimientos.

El deterioro de la imagen del docente

El «estereotipo» tradicional del profesor ha sido el de amigo y consejero, dedicado a ayudar a los estudiantes y a relacionarse con ellos; alguien que, en la escuela o fuera de ella, mantenga una actitud de servicio. Esta visión se va reemplazando cada vez más con los estereotipos fomentados por los medios de comunicación, que relacionan a los docentes con la violencia física en las aulas, los despidos, los conflictos ideológicos, los salarios bajos, la falta de materiales e instalaciones, ¡e incluso de calefacción! (Esteve, 1984). Se hace evidente que la formación del docente tiende a promocionar en demasía el primer estereotipo negando la potencial realidad del segundo. Esto significa que los docentes sin experiencia pueden experimentar problemas, ya que no se encuentran bien preparados para enfrentarse a esa gama de variadas dificultades con que se encuentran (Martínez, 1984).

Conclusión

Así, parece que los motivos principales para poner un mayor énfasis sobre los problemas propios de la profesión docente y sobre el estrés que ésta provoca se deben a los cambios en el papel de los enseñantes y a las formas de trabajo, pero, hasta qué punto se extiende ese estrés?

La frecuencia del estrés entre docentes

Muchos de los que han estudiado el estrés entre docentes han intentado estimar el porcentaje de los enseñantes que realmente experimentan niveles altos de estrés evidente. Los resultados han sido considerablemente variados, hasta el punto de que los estudios han concluido que la cifra varía entre un 30 y un 90 por ciento (Hawkes y Dedrick, 1983; Laughlin, 1984). Los estudios británicos han indicado que entre un quinto y un tercio de los maestros padecen un fuerte estrés (Dunham, 1983; Pratt, 1978). Según Dunham (1983), ahora hay más maestros que padecen un «estrés grave» de los que haya habido nunca antes.

El estrés entre el profesorado, no obstante, no es un fenómeno solamente británico. Los docentes incluidos en los estudios norteamericanos han demostrado tener unos niveles de estrés ligeramente superiores a los evidenciados en los análisis británicos (Sparks, 1983). Además, un estudio que llevó a cabo la Asociación

Nacional de Enseñanza desveló que el 70 por ciento del profesorado estadounidense padece unos niveles de estrés que oscilan entre moderados y considerables (Coates y Thoresen, 1976).

Un estudio llevado a cabo por la Unión de Maestros de Chicago (1978) descubrió que el 56 por ciento de los enseñantes manifestaron padecer dolencias físicas, y que el 26 por ciento de éstos padecían enfermedades mentales que ellos mismos relacionaban con el estrés derivado de su trabajo. Un estudio que realizó la Asociación Nacional de Enseñanza también aportó evidencias de las principales fuentes de estrés presentes entre el profesorado (McGuire, 1979). Tunnelcliffe y otros (1986) revelaron que los docentes en Australia occidental creían estar trabajando sometidos a un considerable estrés. Los investigadores manifestaron que «el problema del estrés ocupacional entre docentes y la búsqueda de modos efectivos para controlarlo sigue siendo un asunto crónico».

Sin embargo, existe cierto número de descubrimientos que contrastan con los anteriores. Por ejemplo, un reciente estudio de 3.300 maestros de escuela que realizaron Feitler y Tokar (1982) reveló que sólo un 16 por ciento de los encuestados afirmó que su trabajo era «muy estresante» o «extremadamente estresante». Además, Bentz y otros (1971) investigaron cierto número de grupos, que incluían a maestros, y descubrieron que sólo uno de cada tres maestros evidenciaba siquiera síntomas emocionales *leves o moderados*, y que la salud mental global de los docentes era ligeramente superior a la del público en general. Hiebert y Farber (1984) enfatizan la cautela necesaria para considerar «estresante» la labor del docente, ya que esto puede producir la «expectativa» de padecer estrés. Esto significa que los enseñantes pueden ser más vulnerables a las dolencias derivadas del estrés. Sus preguntas se basaron en un repaso de 71 artículos relativos al estrés laboral, y sugirieron que no existía demasiado respaldo empírico como para afirmar que la docencia fuera una profesión estresante.

A pesar de las contradicciones, en ciertos descubrimientos que se produjeron tanto en este país como en Estados Unidos, los resultados generales apuntan a que los maestros siempre padecen cierto grado de estrés ocupacional. No obstante, como explica Fimian (1982): «La frecuencia con la que se producen incidentes estresantes y su fuerza varían de maestro a maestro».

Dependiendo de las características biográficas de cada individuo (las características psicológicas individuales), las exigencias circunstanciales (intensidad y duración) y las experiencias pasadas, así como las diferencias en el proceso de valoración de cada individuo, un elemento potencialmente estresante puede volverse real. En capítulos posteriores de este libro intentaremos examinar el papel del maestro individual en términos de su propia experiencia del estrés.

En consecuencia, los efectos de los acontecimientos estresantes sobre el bienestar de los docentes dependen en gran medida del efecto mediador de las diferencias en sus respuestas fisiológicas, psicológicas y sociales (Krause y Stryker, 1984).

Un estudio que realizaron en el Reino Unido Hiebert y Farber (1984) demostró que, si bien el nivel de estrés entre el profesorado no variaba demasiado entre

las distintas escuelas, los niveles de estrés manifiesto sí variaban ampliamente dentro de cada una de ellas. Este incremento del interés por lo que se refiere al estrés entre docentes nace principalmente de la creciente conciencia que se tiene de los aspectos negativos del estrés ocupacional prolongado, que afectan tanto al bienestar físico como mental del profesorado, así como en las relaciones laborales entre los enseñantes y sus alumnos. También contribuye a una mejora en la calidad de la vida laboral para los docentes, así como en la de su enseñanza (Kyriacou, 1987). En el capítulo siguiente analizaremos en mayor profundidad estos costes y consecuencias del estrés en la enseñanza.

La naturaleza del estrés: ¿qué es?

El estrés es algo común y frecuente pero, sin embargo, sus propiedades claramente definibles son difíciles de precisar.

GOLDBERG, 1983

Esa extraña dolencia de la vida moderna.

MATTHEW ARNOLD

Para poder estudiar el estrés entre maestros hemos de estar seguros de comprender qué queremos decir con ese término. El principal problema que encuentra cualquiera que intente leer algo sobre el estrés y entenderlo es que este término ha adoptado muy diversos significados, que a veces resultan contradictorios y confusos. La palabra «estrés» se ha convertido por lo general en un término cuchiheado en una gran variedad de circunstancias, y la mayoría de las personas no define qué intenta decir cuando la usa. Muchas de las críticas relativas a su uso se basan en el hecho de que no tenemos una imagen clara de qué pensamos que es el estrés. Selye (1983) también expone la idea de que el concepto de estrés «adolece de la ambigua bendición de ser demasiado bien conocido y demasiado poco entendido». Este rasgo del estrés como concepto de naturaleza «evasiva» queda potenciado por el hecho de que no es posible lograr una sola definición, tal y como manifiesta Cox (1978):

Se trata de un concepto que le resulta familiar tanto al profesional como al público; todos lo entienden cuando se usa en un contexto general, pero muy pocos cuando se necesita una explicación más precisa, hecho que parece constituir un problema básico.

Nos gustaría exponer una conceptualización clara —y por tanto una comprensión— de la definición de estrés a nivel fundamental, tal y como lo usamos en este libro, tanto del modo en que realizamos nuestro estudio como en la interpretación de sus conclusiones.

Definiciones del estrés

Un área en la que, al parecer, todos están de acuerdo es la que hace referencia a las definiciones de los términos «presión» y «tensión» (Beehr y Franz, 1986).

Una «presión» es algo presente en el ambiente que actúa como un estímulo, y que puede tener una naturaleza física, psicológica o de comportamiento. Una respuesta de «tensión» se usa como indicador de mala salud y/o bienestar del individuo. En este estudio nos interesan en particular esos *estresantes* originados por el trabajo docente, que como consecuencia pueden producir que el maestro particular experimente *tensiones*.

Cuando contemplamos el fenómeno del estrés, nos damos cuenta de que puede tener consecuencias tanto positivas como negativas sobre el individuo. Puede, hasta cierto punto, ser un estimulante, originando consecuencias positivas (pudiera desarrollarse una nueva habilidad o estrategia para enfrentarse a los problemas) (Hoover-Dempsey y Kendall, 1982), pero es importante que cada individuo descubra su nivel óptimo de estrés. La idea crucial que hay que tener en cuenta es que un mismo acontecimiento no tendrá implicaciones estresantes para todo tipo de individuos (ni para todos por igual). Pudiera tratarse de un caso definible como «lo que es bueno para uno es malo para otro». Hay ciertas características del individuo (la edad, el género, la educación, los rasgos personales, la posición social y las experiencias pasadas) que pueden llevar a ciertas variaciones sobre qué se considera una experiencia estresante. Por tanto, este estudio procurará incluir esos aspectos del individuo que potencian sus experiencias del estrés y sus reacciones frente a éste.

A la hora de conceptualizar el estrés aún se deriva una mayor confusión de la multiplicidad de medios con los cuales se investiga su existencia y naturaleza. Como han expresado Payne y otros (1982):

Se han presentado problemas de claridad definicional y conceptual, cuestionables inferencias causales derivadas de datos extraídos de autoexámenes que equiparan el estrés y el esfuerzo, y a menudo se han recomendado acciones que no se habían probado antes.

Esto quiere decir que la comprensión del fenómeno del estrés sigue siendo limitada. Pearlin y otros (1981) afirman que la metodología empleada será lo que dicte la manifestación particular del estrés observable (por ejemplo, cuál es el foco) en las funciones de cada individuo, donde se refleja de forma más clara la reacción frente al estrés (fisiológica, de comportamiento o psicológica).

Existe otra serie de ulteriores críticas al estudio del estrés que se derivan de su excesivo uso de los datos correlacionales, que limita las inferencias sobre la causalidad y no considera la intervención de variables intervinientes, la carestía de adecuados grupos de control y el uso de estudios retrospectivos. Por lo tanto, como concluye Kasl (1983), han aparecido cuatro posibles formas de enfocar el estrés:

- como algo presente en el medio ambiente;
- como una forma de evaluar ese ambiente;
- como respuesta a las condiciones ambientales;
- como algún modo de interacción entre las exigencias ambientales y la capacidad que tiene el individuo de adaptarse a ellas.

La metodología empleada en este estudio particular del estrés intenta reunir datos siguiendo la línea del punto de vista que expresa Kasl y que acabamos de mencionar.

Formas de conceptualizar el estrés

Al estudiar el estrés ocupacional, los investigadores se han centrado en uno de los tres enfoques siguientes.

1. *El estrés como variable dependiente, es decir, como respuesta.* Aquí los investigadores se han centrado en el estrés como respuesta a unos estímulos, como podrían serlo una situación o ambiente molestos: por ejemplo, los turnos laborales, entornos perjudiciales. La reacción puede ser fisiológica, psicológica o conductual.

2. *El estrés como variable independiente, es decir, como estímulo.* Los investigadores se han centrado en el estrés como un fenómeno externo al individuo, sin tener en cuenta las percepciones individuales, las experiencias, etc. El estrés es así un agente disruptivo ambiental.

3. *El estrés como variable interviniente, es decir, el enfoque interactivo.* Este punto de vista subraya la importancia del modo en que los individuos perciben esas situaciones que se les imponen, y su modo de reaccionar ante ellas; por tanto refleja una «falta de cohesión» entre el individuo y su entorno, sus antecedentes y estímulos: es un enfoque del tipo estímulo-respuesta (Fisher, 1986).

Estos tres puntos de vista tratan el mismo tema pero difieren principalmente en las definiciones que ofrecen y en las metodologías empleadas para investigar este fenómeno.

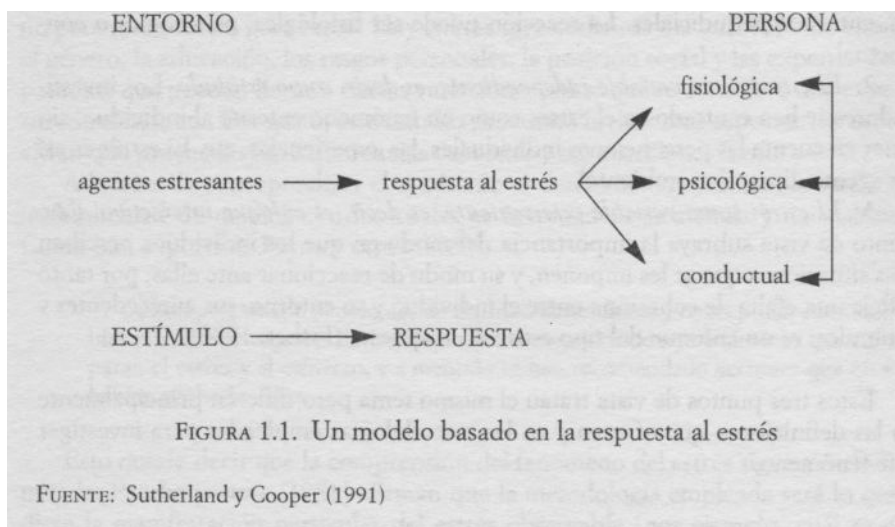
El estrés como respuesta

Esta forma considera el estrés, según el modelo basado en la respuesta, como una variable dependiente, es decir, descrita en términos de la reacción que tiene la persona frente a algún estímulo amenazador o desagradable. Tal y como sugiere Fisher (1986): «Se puede deducir que una persona se ha visto expuesta a condiciones estresantes si manifiesta indicios de tensión».

La mayoría de las personas simpatizan en seguida con la afirmación de «estar bajo presión» como la evidencia más obvia y tangible de que disponemos para percibir los efectos del estrés sobre el individuo, viendo los síntomas que presenta. Otros sustantivos que podemos usar conjuntamente con el estrés son los de tensión, esfuerzo y presión. Esto quiere decir que en este modelo de estrés lo que tiene mayor importancia es la manifestación del mismo. Las respuestas frente al estrés pueden darse en tres niveles: el psicológico, el fisiológico y el conductual (véase figura 1.1). Aunque este modelo da la impresión de que los tres tipos de respuesta son elementos distintos, no es así, ya que los tres se encuentran interrelacionados, si bien no queda clara la relación exacta entre ellos (Schuler, 1980).

El estrés como estímulo

Ésta es una forma de considerar el estrés que relaciona la salud y la enfermedad con ciertas condiciones presentes en el entorno externo del individuo. En el siglo V a.C., Hipócrates creía que el entorno condicionaba las características de la salud y de la enfermedad (Goodell y otros, 1986).



Esta forma temprana de enfocar el estrés lo percibe como una variable independiente y utiliza un simple modelo estático para explicar sus principales propuestas. Es una definición bien establecida que se usa ampliamente en la literatura de investigación, ya que descansa firmemente en las ciencias físicas, en particular sobre la Ingeniería.

Este punto de vista sostiene que las diversas características ambientales molestas

inciden sobre el individuo de una forma disruptiva, lo cual provoca cambios sobre éste. El nivel de tensión apreciable y su tipo dependerán del individuo y de la duración y fuerza de la presión aplicada. En términos de «personas», la presión puede ser física o emocional y, si tiene lugar durante un dilatado período de tiempo, puede conducir eventualmente a diversas reacciones de ansiedad, que a su vez resulten estresantes (véase figura 1.2). Por lo tanto, como indica Fisher (1986): «Asumimos que el estrés es una condición ambiental. Este entorno puede ser físico o psicológico».

La metodología que emplea este enfoque suele centrarse en la identificación de los estímulos potencialmente estresantes: presiones ambientales (el ruido), sociales (el racismo), psicológicas (la depresión), físicas (la discapacidad), económicas (la pobreza) y los desastres naturales (inundaciones). En consecuencia, se intenta medir la toxicidad de cada estímulo (Holmes y Rahe, 1967).

Se le ha concedido mucha atención a este punto de vista a la hora de investigar el estrés laboral, y diversos estudios han procurado aislar aquellas características en el entorno laboral que perjudican el bienestar psicológico y fisiológico del individuo. Una posible causa de esta popularidad quizá sea el «enfoque científico» que utiliza. Permite que los investigadores de la psicología midan el estrés de un modo más mecanicista, es decir, de una forma muy similar a como observaríamos la presión ejercida sobre un puente y sus efectos sobre éste.

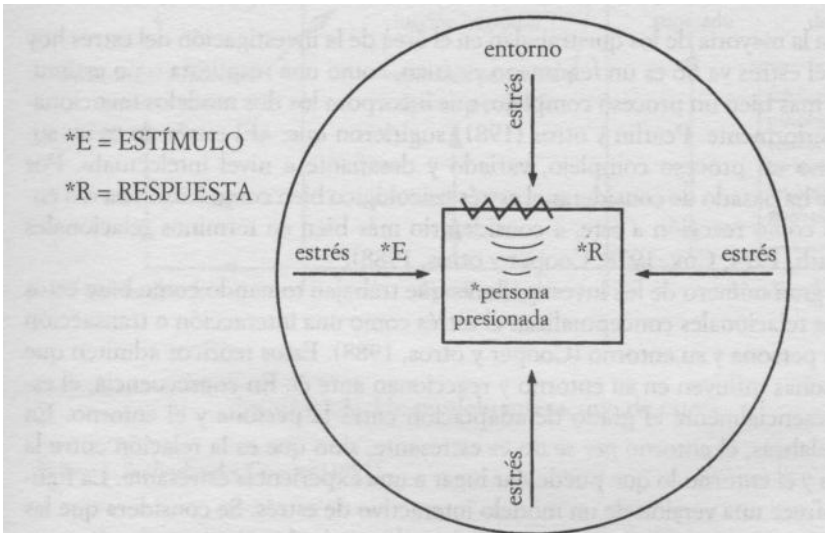


FIGURA 1.2. Un modelo de estrés basado en los estímulos

FUENTE: Sutherland y Cooper (1991)

Un elemento inherente en esta teoría del estrés es que cada individuo posee un nivel de tolerancia que es superable, y que este «pasarse de la raya» puede provocarle unos daños temporales o permanentes. Esto también subraya el hecho de que un individuo está expuesto *siempre* a multitud de presiones, y puede dominarlas con bastante efectividad, si bien basta un suceso insignificante para «desequilibrar la balanza» entre una actitud resolutiva y un completo hundimiento potencial.

Se puso un mayor énfasis en este punto de vista gracias al rápido progreso de la industrialización y su subsiguiente importancia dentro del entorno físico, laboral (calor, ruido) y del propio trabajo (sobrecarga laboral).

Selye (1980) ha puesto de relieve que no podemos asumir que el término y el concepto de «estrés» sean automáticamente negativos, ya que podemos considerarlo un estimulante, y es un rasgo vital. Divide el estrés en positivo, el «eustrés» (que motiva el crecimiento, el desarrollo y el cambio), y en negativo, el «distrés», ese tipo de estrés indeseable, incontrolable y posiblemente dañino. Éste es el tema central del modelo basado en los estímulos (la identificación de las distintas fuentes del estrés). Describe cuatro tipos de estrés que puede experimentar el individuo: exceso de estrés o «hiperestrés»; defecto de estrés o «hipoestrés»; mal estrés o «odistrés» y buen estrés o «eustrés».

El estrés como interacción

Para la mayoría de los que trabajan en el área de la investigación del estrés hoy en día, el estrés ya no es un fenómeno estático, como una respuesta o un estímulo, sino más bien un proceso complejo, que incorpora los dos modelos mencionados anteriormente. Pearlin y otros (1981) sugirieron que: «El estrés no es un suceso, sino un proceso complejo, variado y desafiante a nivel intelectual». Por tanto, se ha pasado de considerar el estrés psicológico bien como exigencia del entorno o como reacción a éste, a considerarlo más bien en términos relacionales (McGrath, 1974; Cox, 1978; Cooper y otros, 1988).

Un gran número de los investigadores que trabajan tomando como base estos modelos relacionales conceptualizan el estrés como una interacción o transacción entre la persona y su entorno (Cooper y otros, 1988). Estos teóricos admiten que las personas influyen en su entorno y reaccionan ante él. En consecuencia, el estrés es esencialmente el grado de adaptación entre la persona y el entorno. En otras palabras, el entorno *per se* no es estresante, sino que es la relación entre la persona y el entorno lo que puede dar lugar a una experiencia estresante. La figura 1.3 ofrece una versión de un modelo interactivo de estrés. Se considera que las transacciones estresantes, por tanto, son producto de dos sistemas que interactúan. El estrés tiene lugar en el punto en el que la magnitud de los estímulos estresantes supera la capacidad que tiene el individuo de resistirlos. Para poder controlar la experiencia del estrés, una persona puede intentar alterar su entorno o aprender las formas de modificar su forma de reaccionar frente a una situación

concreta. Por tanto, la actitud de enfrentarse al estrés se produce para intentar que la persona y el entorno logren alcanzar un estadio de adaptación. Los modelos transaccionales han dado como resultado un creciente reconocimiento de la importancia que tiene la actividad mental como factor crucial para determinar el estrés. Para que un acontecimiento se considere un estímulo estresante, el individuo debe interpretarlo fenomenológicamente (Lazarus, 1966). Desde un punto de vista transaccional, «el estrés se define como un concepto relacional mediado de Forma cognitiva» (Meichenbaum, 1985).

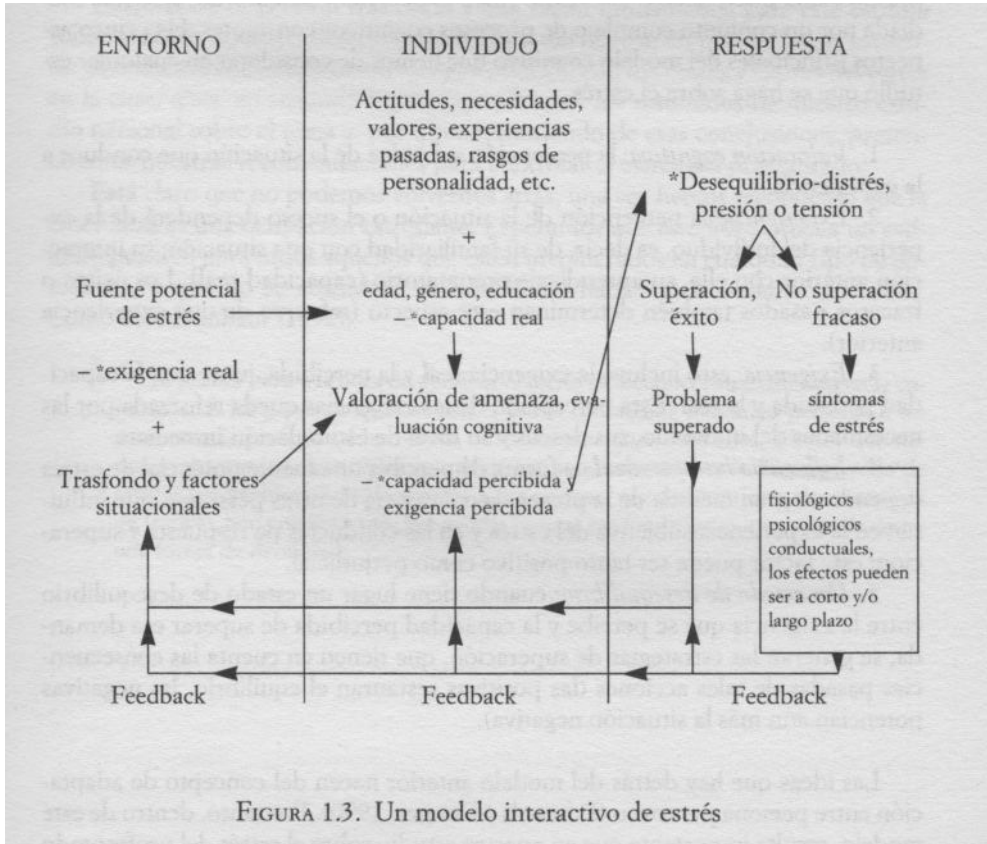


FIGURA 1.3. Un modelo interactivo de estrés

FUENTE: Sutherland y Cooper (1991)

Se admite que «los estados o estructuras mentales determinan la presencia o ausencia del estrés» (Fisher, 1986). En otras palabras, lo que importa es la *percepción* que tiene el individuo del estímulo estresante, no tanto la existencia objetiva de éste.

Los conceptos de evaluación cognitiva y respuestas de superación constituyen la esencia de este modelo. Se admite que las estructuras que intervienen, tales como la cognición, influirán en el hecho de que una persona experimente o no una situación estresante (Lazarus, 1978, 1981). Estos modelos consideran a la persona como un agente activo en su entorno; alguien que evalúa activamente la importancia de lo que afecta a su bienestar.

En resumen, el estrés no es tan sólo un estímulo ambiental o una respuesta frente a las exigencias del entorno, sino un concepto dinámico y relacional. Se produce una interrelación constante entre la persona y su entorno, que está mediada por un conjunto complejo de procesos cognitivos constantes. Hay cinco aspectos principales del modelo cognitivo que hemos de considerar en cualquier estudio que se haga sobre el estrés.

1. *Valoración cognitiva*: la percepción subjetiva de la situación que conduce a la experiencia.

2. *Experiencia*: la percepción de la situación o el suceso dependerá de la experiencia del individuo, es decir, de su familiaridad con esta situación, su interacción anterior con ella, su aprendizaje preparatorio (capacidad real). Los éxitos o fracasos pasados también determinan este aspecto (refuerzo de una experiencia anterior).

3. *Exigencia*: esto incluye la exigencia real y la percibida, junto con la capacidad percibida y la real. Esta percepción de las exigencias queda reforzada por las necesidades del individuo, sus deseos y su nivel de estimulación inmediata.

4. *Influencia interpersonal*: la forma de percibir una fuente potencial de estrés depende en gran medida de la presencia o ausencia de otras personas, que influirán en la experiencia subjetiva del estrés y en las conductas de respuesta y superación; este factor puede ser tanto positivo como perjudicial.

5. *Un estado de desequilibrio*: cuando tiene lugar un estado de desequilibrio entre la exigencia que se percibe y la capacidad percibida de superar esa demanda, se generan las estrategias de superación, que tienen en cuenta las consecuencias pasadas de tales acciones (las positivas restauran el equilibrio, las negativas potencian aún más la situación negativa).

Las ideas que hay detrás del modelo anterior nacen del concepto de adaptación entre persona y entorno (Edwards y Cooper, 1990). Por tanto, dentro de este modelo, resulta importante que en nuestro estudio sobre el estrés del profesorado consideremos tres campos conceptuales:

- a) las fuentes del estrés entre maestros, como los alumnos difíciles;
- b) los mediadores entre el maestro y la experiencia estresante, como la personalidad del maestro;
- c) las manifestaciones del estrés del maestro, como los síntomas psicósomáticos.

En este modelo interactivo existe una limitación importante, que tiene que ver con la «adaptación persona/entorno» (Cooper, 1981), en el sentido de que asume que se produce cierto tipo de situación estática, cuando en realidad tanto las situaciones estresantes como la respuesta de los individuos frente a ellas son dinámicas, se encuentran en continuo cambio. Sin embargo, hay ciertas características que pueden evidenciar los docentes y que suelen ser relativamente estables frente al paso del tiempo (su estilo conductual); examinaremos con más detalle estas características en el capítulo 3.

Después de ofrecer un trasfondo y una razón fundamental para este estudio sobre el estrés docente, dedicaremos el resto del libro a, en primer lugar, presentar descubrimientos pasados que tengan relación con los costes y causas del estrés en la enseñanza; en segundo lugar, expondremos los resultados de nuestro estudio nacional sobre el tema y, por último, partiendo de esas conclusiones, presentaremos nuestras recomendaciones para controlar el estrés del profesorado.

Está claro que no podemos volvernos atrás, una vez hemos reconocido que la enseñanza es una ocupación estresante. Esperamos que este libro provea un estímulo positivo para todos aquellos que estén involucrados en cualquier tipo de enseñanza, y que no se considere una debilidad hablar abiertamente del estrés. Como dice Dunham (1992):

El primer paso a la hora de dominar el estrés es reconocer su existencia en la enseñanza. A las personas que asocian el estrés con alguna debilidad personal o incompetencia profesional les resulta difícil aceptar esto. Para ellos, admitir que tienen problemas en clase equivale a decir que son malos maestros. Tienen miedo de revelar sus problemas profesionales a sus colegas, que los considerarían síntomas de fracaso. Son reacios a solicitar ayuda, porque esa iniciativa se interpretaría como una forma de debilidad.

COSTES Y CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS ENTRE LOS DOCENTES

En la naturaleza no hay ni recompensas ni castigos... hay consecuencias.

R. G. INGERSOLL

Cada día es más evidente que el estrés al que se enfrentan los enseñantes tiene efectos adversos. El propósito de este capítulo es explicar los costes y las consecuencias del estrés entre el profesorado en términos del maestro individual, el centro en el que él enseña (incluyendo los efectos sobre los alumnos) y a nivel nacional (los costes que cubre el sistema educativo y la sociedad en general).

A la hora de examinar los efectos del estrés, debemos admitir que algunas de las exigencias consideradas potencialmente estresantes pueden tener resultados positivos (como los desafíos que aumentan progresivamente). En este estudio nos centramos en el estrés que se percibe como negativo en términos de impacto, es decir, el que deriva en el *odistrés* en lugar del *eustrés* (Selye, 1983) (véase cap. 1). En términos generales, justificamos la investigación sobre el estrés entre los docentes, así como entre cualquier sector laboral, en base a dos motivos principales.

1. El estrés tiene serias implicaciones sobre actitudes y conductas particulares.
2. Existen muchos costes derivados de la presencia del estrés negativo, a nivel individual, organizacional y nacional.

En el capítulo 3 investigaremos más profundamente la relación entre las fuentes del estrés y sus síntomas, pero podemos afirmar que los estudios respaldan que las fuentes del estrés en un trabajo concreto, unidas a las características personales, pueden predecir los síntomas de estrés, que pueden revelarse bajo las formas de insatisfacción laboral, mala salud mental, accidentes, intenciones de abandonar la profesión, absentismo, excesivo consumo de alcohol y tabaco, problemas familiares y una larga lista de síntomas psicológicos (Cooper, 1985). Cox (1978) ha sugerido, por ejemplo, que «el estrés supone una amenaza para la calidad de vida y para el bienestar físico y psicológico».

Las respuestas físicas al estrés pueden tener fatales consecuencias (enfermedades coronarias), así como síntomas menos graves, tales como dolores de cabeza

y migrañas, úlceras e indigestiones, problemas de la espalda o cervicales, agotamiento o fatiga (Quick y otros, 1986). Aunque debemos reconocer que la propia existencia puede resultar estresante, pasamos buena parte de nuestro tiempo en el trabajo, de manera que el estrés laboral merece un examen más detallado. Cuando examinamos los efectos del estrés debemos tener en cuenta que no podemos referirnos a las causas y los costes como si fueran facetas aisladas. Uno de los problemas principales en el estudio del estrés es que, con frecuencia, uno de sus síntomas puede constituir la fuente del estrés. Tal y como explican Sutherland y Cooper (1991):

Uno de los temas principales en la salud psicológica es la identificación de las vías causales y los mecanismos de la función interna. La situación es compleja porque no sabemos mucho sobre la secuencia temporal de los efectos del estrés ni sobre las relaciones que existen entre las variables implicadas.

Sutherland y Cooper (1991) presentan un modelo para mostrar la complejidad de este tema, con ejemplos de cómo una exposición al estrés puede producir consecuencias negativas indirectas (véase figura 2.1). En la figura 2.2 vemos un ejemplo de cómo puede incidir esto en la aparición de estrés entre los miembros del cuerpo docente.

Tenemos disponibles muchos ejemplos y datos que ilustran el impacto que está teniendo el estrés en la profesión docente, que es el tema que pasaremos a analizar a continuación.

Los costes del estrés para el maestro individual

A nivel general, se ha investigado en profundidad la asociación entre los diversos orígenes del estrés ocupacional y sus consiguientes manifestaciones (es decir, psicológicas, fisiológicas y conductuales). También existe amplia documentación sobre los efectos a largo plazo de estos elementos estresantes (Cooper y Payne, 1988). Los individuos incapaces de enfrentarse con efectividad a las exigencias ambientales empiezan a evidenciar pronto manifestaciones de estrés. Dependiendo de la naturaleza de éste, del maestro particular y de diversas variables intermediarias, las consecuencias del estrés pueden revelarse en las *manifestaciones emocionales*: sentimientos de ansiedad indefinida, insatisfacción, depresión, temor y frustración, baja autoestima, elementos cuyo posible resultado extremo sería el agotamiento total; *manifestaciones conductuales*: problemas de conducta, tales como desequilibrios alimenticios, consumo excesivo de tabaco y alcohol/medicamentos, violencia o insomnio, más otros posibles síntomas de renuncia (como el absentismo y el abandono de la profesión); *manifestaciones fisiológicas*: dolencias cardíacas, enfermedades psicosomáticas, fatiga y bajas reservas de energía (Milstein y Golaszewski, 1985). Fimian y Santoro (1981) afirman que las manifes-

taciones emocionales suelen ser las precursoras de esas otras manifestaciones conductuales y fisiológicas del estrés en los enseñantes, y por tanto no deberíamos considerar que aquéllas tengan una naturaleza aislada.

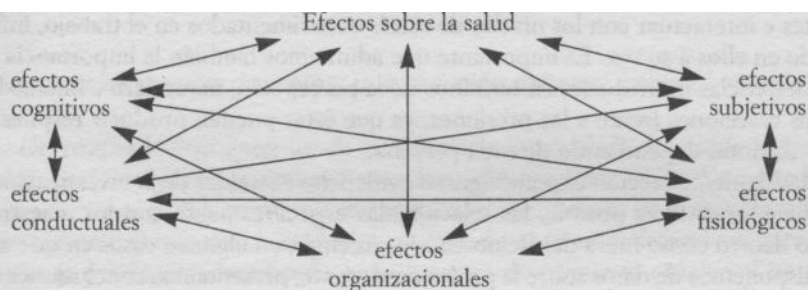


FIGURA 2.1. La naturaleza interactiva de los síntomas del estrés

FUENTE: Sutherland y Cooper (1991)

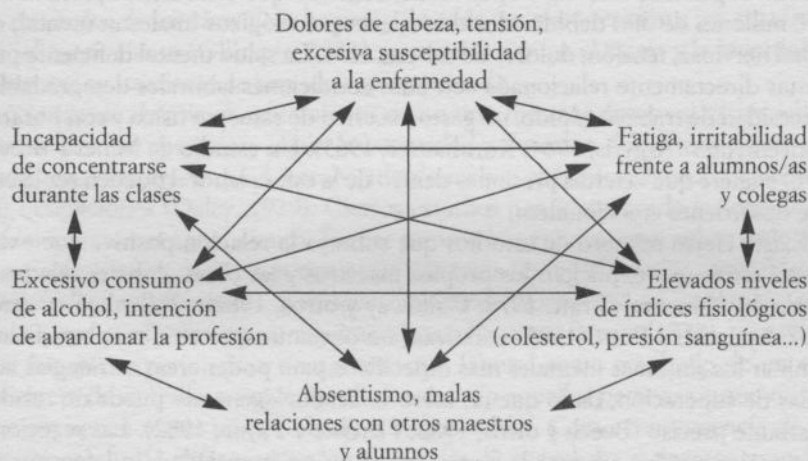


FIGURA 2.2. La naturaleza interactiva de los síntomas del estrés: un ejemplo relativo a los docentes

A la hora de identificar las manifestaciones del estrés entre el profesorado es importante tener en cuenta que, en determinadas circunstancias, es posible que las características del entorno laboral constituyan la fuente del estrés (como las malas relaciones con los colegas) o bien manifestaciones de algún otro elemento

estresante (como un exceso de trabajo que genere esas malas relaciones). A esto se añade el hecho de que si un individuo no logra enfrentarse adecuadamente con una de las fuentes del estrés, esto puede generar un efecto «dominó» que crea más elementos estresantes. Fuera del trabajo, tales elementos también pueden ser evidentes e interactuar con los niveles de estrés experimentados en el trabajo, influyendo en ellos a su vez. Es importante que admitamos también la importancia de las diferencias individuales en términos de la percepción, naturaleza e intensidad de las reacciones frente a las presiones, ya que éstas pueden producir respuestas muy distintas dependiendo de cada persona.

La siguiente sección expone algunas evidencias extraídas de la investigación y también, cuando es posible, las relacionadas específicamente con los maestros, tanto dentro como fuera del Reino Unido. Además, en algunos casos en que aún no disponemos de datos sobre la profesión docente, presentamos conclusiones relativas a otros grupos ocupacionales.

La mala salud mental y los docentes

A nivel general, Tinning y Spry (1981) sugieren que cada año se pierden más de 40 millones de días debido a los desórdenes psicológicos (malestar mental, debilidad nerviosa, tensión, dolores de cabeza, etc.). La salud mental deficiente puede estar directamente relacionada con unas condiciones laborales desagradables, la necesidad de trabajar rápido, un gasto excesivo de esfuerzo físico y con horarios inconvenientes (Argyris, 1964; Kornhauser, 1965). Un estudio de Miner y Brewer (1976) sugiere que «ciertas presiones dentro de la esfera laboral pueden ser la causa de desórdenes emocionales».

Existe cierto número de estudios que subraya la relación positiva que existe entre el estrés que explicitan los propios maestros y las cifras globales relativas a la mala salud mental (Pratt, 1978; Galloway y otros, 1982b, Tellenbeck y otros, 1983). Kyriacou y Pratt (1985) enfatizan, no obstante, que sería más beneficioso examinar los síntomas mentales más específicos para poder crear estrategias adecuadas de superación, dado que un mero indicador «general» puede no resultar lo bastante preciso (Beech y otros, 1982; Fletcher y Payne, 1982). Las reacciones emocionales pueden adoptar la forma de depresiones, ansiedad, indefensión, inseguridad, vulnerabilidad e incapacidad, incomodidad general, irritabilidad, cansancio emocional, resentimiento contra la administración, autoconcepto negativo y baja autoestima.

Dunham (1976a) ha identificado los dos tipos más comunes: a) frustración y b) ansiedad. Se ha apreciado que la frustración está relacionada con los síntomas fisiológicos de: dolores de cabeza, alteraciones del sueño, disfunciones gástricas, hipertensión y erupciones alérgicas y, en los casos graves, enfermedades depresivas; mientras que la ansiedad se puede relacionar con la falta de confianza, sentimientos de incapacidad, pensamientos confusos y, a veces, pánico. En los casos

más graves, la ansiedad puede conducir a los síntomas fisiológicos y psicosomáticos de erupciones cutáneas producidas por los nervios, tics en los ojos, pérdida de voz y de peso. Tras un período prolongado, el resultado puede ser una crisis nerviosa.

El agotamiento entre docentes: una reacción extrema frente al estrés

Un resultado más extremo de los efectos a largo plazo del estrés entre docentes es el completo agotamiento emocional (Hargreaves, 1978). Este estado de «consumición» puede provocar una actitud de apatía fuera de la escuela, alienación respecto al trabajo y la caída en una serie de estrategias defensivas. Este agotamiento puede ser identificado como un tipo de respuesta crónica al impacto negativo, acumulativo y a largo plazo, del estrés laboral (Blase, 1982). Éste es distinto del estrés agudo a corto plazo, es mucho más intenso y hace referencia a las condiciones laborales adversas, cuando parece inevitable que un individuo no experimente estrés laboral, y cuando éste no parece tener acceso a las fuentes de satisfacción o de alivio (Moss, 1981). Desde que Freudenberger lo identificó por vez primera, en 1974, se ha considerado como un fenómeno separado del estrés. Desde mediados de los años 70 se ha prestado cada vez más atención a los estudios sobre el agotamiento (Gillespie, 1983), pero poco a poco el estrés y la investigación sobre ese agotamiento se han ido superponiendo.

Se puede definir el agotamiento como una reacción frente al estrés laboral, que varía en su naturaleza según la intensidad y duración del propio estrés, y que tiene como resultado que los trabajadores acaben aislándose emocionalmente de sus ocupaciones (Daley, 1979). Ciertos estudios han identificado las condiciones que precipitan el agotamiento. Parece ser que lo experimentan sobre todo aquellos profesionales que tratan con otras personas (como abogados, contables, administradores, enfermeras, policías, trabajadores sociales y, en particular, maestros). Otro punto de vista es el que sostienen Harvey y Brown (1988), que afirman que los que experimentan un agotamiento laboral como resultado de un estrés producto de su trabajo son los profesionales y/o aquellas personas automotivadas que persiguen metas poco realistas o inalcanzables. Como consecuencia de esto, son incapaces de enfrentarse a las exigencias de su trabajo, y decrece dramáticamente su voluntad para intentarlo.

Los estudios llevados a cabo sobre el agotamiento entre el profesorado han demostrado que se trata básicamente del resultado de un excesivo estrés laboral soportado durante amplios períodos de tiempo (Blase, 1982), y de unas incesantes exigencias laborales (Begley, 1982). Un estudio que realizaron Lawrenson y McKinnon (1982) sobre 33 maestros que enseñaban a alumnos emocionalmente perturbados, reveló que una forma de prevenir el agotamiento era la de ser consciente de la naturaleza estresante del trabajo. Nagy (1982) descubrió que tener una personalidad del Tipo A, la adicción al trabajo y la percepción del entor-

no laboral eran factores individuales que contribuían al agotamiento. Sin embargo, ninguno de ellos predecía correctamente su aparición.

Las investigaciones han descubierto también una relación entre la personalidad del maestro y el agotamiento. Los docentes que demuestran una actitud negativa hacia el alumnado, un locus de control externo (explicación en el cap. 3) y una intolerancia frente a la ambigüedad manifestaban niveles más elevados de agotamiento que otros docentes dentro del estudio de Fielding (1982). Un hallazgo posterior fue que una escuela con un ambiente laboral negativo evidenciaba una relación más profunda entre la personalidad y el agotamiento que otro centro con un ambiente más positivo. Zabel y Zabel (1982) llevaron a cabo un estudio de 100 maestros en los Estados Unidos, que desveló que los enseñantes más jóvenes y con menos experiencia padecían unos niveles de agotamiento más elevados. En ese estudio se ofreció también una clave para prevenir el agotamiento, ya que se descubrió que aquellas personas que recibían un mayor apoyo por parte de los administradores, los colegas docentes y los padres y las madres, experimentaban un agotamiento menor.

Los rasgos individuales no son los únicos que pueden precipitar el agotamiento. Pines y Aronson (1981) han descubierto que los distintos entornos organizativos pueden afectar de forma significativa los niveles de agotamiento dentro de una organización. Se ha descubierto que organizaciones muy similares tenían niveles de agotamiento muy diferentes. En un estudio posterior, Pines (1982b) identificó cuatro dimensiones del entorno que pueden prevenir o promover el agotamiento:

- a) la psicológica, es decir, la autonomía y activación;
- b) la física;
- c) la social;
- d) el entorno laboral.

Los estudios que llevaron a cabo Westerhouse (1979) y Schwab (1981) han demostrado que el conflicto y la ambigüedad relativos al papel del maestro estaban muy relacionados con el agotamiento de éste.

Un estudio de 40 maestros que realizaron Cooley y Laviki (1981) concluyó que los factores individuales, sociopsicológicos y organizativos estaban estrechamente relacionados con el agotamiento, y que por tanto era importante estudiar todos estos factores a la vez, en lugar de hacerlo de forma individual.

Lowenstein (1991) realizó un estudio sobre el estrés y el agotamiento y descubrió que nacían de una falta de reconocimiento social de los docentes, del tamaño excesivo de los grupos-clase, de la falta de recursos, del aislamiento, del temor a la violencia, a la falta de control en el aula, de la ambigüedad de rol del docente, de unas oportunidades profesionales limitadas y de la falta de apoyo.

Este estudio previo sugiere por tanto que, por tratarse de una cuestión tan

compleja, a la hora de estudiar el agotamiento se debe adoptar un enfoque interaccionista. Los síntomas principales del agotamiento, tal y como lo define Pines (1982a) son:

- a) un elevado cansancio emocional;
- b) una fuerte despersonalización;
- c) unos reducidos logros personales.

Uno de los problemas principales que supone el agotamiento para la profesión docente es que puede influir en la calidad de la enseñanza. Mancini y otros (1982, 1984) han demostrado que los enseñantes «agotados» proporcionan significativamente bastante menos información y alaban menos a sus estudiantes, aceptando menos las opiniones de éstos, e interactuando con ellos con menor frecuencia.

La insatisfacción laboral

Una de las manifestaciones conductuales más relevantes que tiene la experiencia del estrés laboral en el docente es que éste se encuentra poco satisfecho con su trabajo. Se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre el grado de satisfacción que expresan los enseñantes en relación a su trabajo, pero esto ha generado una discrepancia a nivel de resultados.

Un estudio que realizaron Fletcher y Payne (1982) entre 148 maestros ingleses demostraba que la mayoría de ellos apreciaban su trabajo, pero que al mismo tiempo experimentaban una considerable cantidad de presión. Sin embargo, una comparación entre la experiencia de los docentes y la de los participantes en el Estudio sobre la Calidad del Empleo de la Universidad de Michigan (Instituto de Investigación Social) demostró que los docentes estaban menos satisfechos con sus trabajos que otros profesionales (citado en Cooke y Kombluh, 1980). Este estudio reveló que los niveles de satisfacción laboral variaban de un centro a otro. El estudio que hicieron Moracco y otros (1983) descubrió un elevado grado de insatisfacción con la docencia como carrera, al cual contribuía decisivamente el factor del estrés.

Otros análisis más detallados sobre las causas que llevan a esta insatisfacción laboral revelan la influencia que tienen factores tales como el sueldo, la estructura de la carrera, las oportunidades de promoción y el estatus ocupacional (Tellenbeck y otros, 1983). Kyriacou y Sutcliffe (1979a), en un estudio sobre 218 maestros provenientes de institutos mixtos de Educación Secundaria ingleses, descubrieron que el estrés que manifestaban los propios maestros era negativamente proporcional a la satisfacción laboral. Sin embargo, descubrieron que no se daban diferencias significativas en términos de edad, experiencia ni posición dentro de la escuela.

Needle y otros (1980) descubrieron también que los enseñantes que admitían padecer elevados niveles de estrés laboral manifestaban también una mayor insa-

tisfacción con su trabajo. Más concretamente, Kyriacou y Sutcliffe (1979a) demostraron que la satisfacción laboral iba negativamente unida a los siguientes factores estresantes:

- una mala estructura de la carrera;
- alumnos de conducta difícil;
- un sueldo inadecuado;
- una política disciplinaria deficiente en el centro;
- alumnos ruidosos;
- clases difíciles;
- el intento de potenciar/sostener los estándares;
- el exceso de trabajo.

Como contrapartida a estos descubrimientos, Feitler y Tokar (1981) han descubierto diferencias biográficas en los niveles manifiestos de satisfacción laboral entre los docentes americanos. Descubrieron que los maestros de Educación Primaria, los de zonas urbanas y los que tenían pocos años de experiencia, manifestaban niveles más altos de insatisfacción laboral. Existen contradicciones también en términos de diferencias de género, ya que algunos estudios han concluido que no existen tales diferencias, mientras que otros han descubierto una mayor satisfacción laboral entre las maestras. Es importante que reconozcamos que la satisfacción puede ser tanto un resultado del estrés como una causa o un moderador del mismo, de manera que desempeña un papel muy complejo dentro de la experiencia laboral. En el capítulo 5 examinaremos la satisfacción laboral del maestro comparándola con la de otros grupos ocupacionales, y en el capítulo 6 analizaremos los factores predictivos principales de los resultados de tal estrés.

Respuestas conductuales frente al estrés

Existen muchos cambios en el comportamiento que se deben al estrés: una conducta impulsiva, la excitabilidad, la inquietud, los estallidos emocionales, una alimentación excesiva o la pérdida del apetito, el consumo de drogas —incluyendo fumar y beber en exceso—, la ausencia del trabajo y unos inestables historiales laborales (Cox, 1985a, b). Muchos de estos cambios tienen consecuencias directas e indirectas sobre la salud y el bienestar del individuo.

Si bien existen pocas evidencias dentro de la población docente en lo que respecta al estrés y los hábitos de fumar o beber, podemos suponer que los maestros serán tan vulnerables a estas respuestas frente al estrés como cualquier otro grupo ocupacional. Algunas evidencias, a nivel más general, sugieren que el grado en que fuma un individuo depende en gran parte de su entorno laboral y de la aceptación social. Aparte de las presiones sociales y la personalidad, el entorno laboral y la exposición al estrés son también factores que influyen sobre el uso del tabaco.

Russek (1965) descubrió que el 46 por ciento de los hombres que tenían trabajos estresantes eran fumadores, comparados con un mero 32 por ciento de los que tenían trabajos menos estresantes.

Caplan y otros (1975) descubrieron que la incapacidad para dejar de fumar iba unida a unas elevadas exigencias (es decir, una sobrecarga cuantitativa, demasiadas cosas por hacer, la urgencia, etc.).

Además, va también unida a la tensión y la ansiedad (McCrae y otros, 1978), y parece ser que el uso incrementado del tabaco entre las personas estresadas es proporcional al número de agentes estresantes dentro de un plazo de tiempo establecido (Lindenthal y otros, 1972). O'Connor (1985) sugiere que quizá sea importante comprender por qué fuma un individuo. Por ejemplo, cuando existe un fuerte estrés, fumar puede constituir una actividad secundaria y distraer mínimamente de la tarea; en una situación de baja actividad y bajo estímulo, puede asociarse con los cambios en el estado afectivo para eludir las situaciones desagradables, o para ayudar a superar la distracción manteniendo un estado de relajación.

En lo que respecta al consumo de alcohol, por lo general se cree que se bebe para contribuir a aliviar el estrés y «ayudar» al individuo a controlar una crisis, aunque en realidad el alcohol hace que la persona afectada sea incapaz de enfrentarse a ella. La influencia y la presión sociales son fuertes factores en el uso y el abuso del alcohol. Plant (1979) sugiere que la «ocupación» de un individuo puede ser el factor que determina su uso de la bebida. Margolis y otros (1974) y Hurrell y Kroes (1975) descubrieron que aquellos individuos que experimentan elevados niveles de estrés tienden a beber más que los que tienen trabajos menos estresantes, aunque aún no se sabe por qué algunos individuos que padecen estrés controlan su uso del alcohol mientras otros se convierten en alcohólicos. No hay motivos para dudar que los maestros británicos sean igual de vulnerables que otros a la hora de recurrir al alcohol para controlar el estrés.

Abandono de la docencia como respuesta al estrés

Otro conjunto de síntomas relacionados con el estrés entre docentes es el formado por el absentismo, la intención de abandonar y la jubilación anticipada, que constituyen todas ellas formas de renuncia (Dunham, 1976a). Éstas son, quizás, las opciones que escogen los maestros cuando se ven sometidos a situaciones intolerablemente estresantes.

En términos generales, las respuestas conductuales al estrés que adoptan la forma de abuso del tabaco o del alcohol son responsables, en parte, de los niveles elevados de absentismo en la industria, aunque existan muchas otras causas. Miner y Brewer (1976) descubrieron que la mala salud, en especial el bajo bienestar mental, es una causa principal del absentismo. Las investigaciones, en un sentido más general, sugieren que existe una relación positiva entre los niveles de estrés en el trabajo y la frecuencia y duración del absentismo, y la tendencia de pasar del ab-

sentismo al abandono de la profesión (Muchinsky, 1977). Ha quedado demostrado que la satisfacción y el entorno laborales y los rasgos de personalidad están relacionados con ese abandono (Gruneberg y Osborne, 1982).

Otros descubrimientos más específicos revelan que la insatisfacción con el salario, las expectativas incumplidas, el liderazgo desconsiderado, la falta de autonomía y el deficiente respaldo de los colegas conducen a un alto grado de renuncia. También se dan ciertas variables de personalidad (como la elevada ansiedad, la ambición, la agresión y la inseguridad emocional) que están relacionadas con el abandono de la profesión, junto con la edad y el tiempo dedicado a la misma (los jóvenes y los que varían frecuentemente de trabajo) (Porter y Steers, 1973).

Así que, ¿qué manera responden los docentes al estrés en términos de esta conducta renunciadora?

Los métodos de escape como formas de controlar el estrés

Según un estudio publicado hoy, el abandono de la profesión va incrementándose entre los docentes, la profesión no logra atraer a los jóvenes, y la mayoría de las dimisiones tienen lugar en las asignaturas clave. Este informe, realizado por empleados de la autoridad local y por los sindicatos de maestros, demuestra que en uno de los distritos del Greater London cerca de un tercio de los maestros dimitieron el año pasado. Un portavoz de la Unión Nacional de Maestros anunció que este estudio evidenciaba la imagen de una profesión sometida al estrés.

The Independent, 18 de septiembre, 1990a

A nivel nacional, los efectos del estrés entre maestros son considerables por lo que respecta a la dimisión de los empleados, lo cual genera multitud de problemas.

El absentismo y la dimisión en la enseñanza

La Comisión de Seguridad y Salud urgió ayer a todas las autoridades docentes a que establezcan una política que analice el tema del estrés entre los maestros. Se pretende reducir el absentismo y detener las dimisiones del personal en las escuelas. Los costes que supone la productividad reducida y la pérdida de maestros bien preparados asciende a muchos millones de libras esterlinas al cabo del año.

Financial Times, 17 de noviembre de 1990

Durante los últimos años hemos sido testigos del problema del absentismo, la renuncia al puesto de trabajo y la jubilación anticipada dentro del campo docente, lo cual ha provocado, en algunas áreas del país, el fenómeno de las «clases sin maestro». Tal y como implica el comentario anterior, la pérdida de maestros com-

petentes, sea cual sea la vía, supone un coste demasiado alto como para no tenerlo en cuenta. Muchos expertos creen que el problema es una manifestación directa del estrés entre docentes. Podemos considerar que un porcentaje de dimisión de un 7 u 8 por ciento es algo normal, pero en el caso de la docencia se ha demostrado que es muy superior:

Según un estudio entre 8.500 escuelas en Inglaterra y Gales, las más grandes dentro de su clase, las dimisiones pasaron de un 9,4 por ciento en 1987 al 13 por ciento en 1989.

The Independent, 18 de septiembre, 1990a

Parece ser que estas dimisiones se ven afectadas tanto por el área de materias que imparten los docentes como por el tipo de escuela y sector. En un estudio que realizaron empleados de la autoridad local y de sindicatos de maestros (citado en *The Independent*, 18 de septiembre, 1990a), se revela que los porcentajes más altos aparecen entre los enseñantes de lengua extranjera, estudios empresariales y económicos y el área de música. Otra de las conclusiones sugiere que el Greater London es la zona que sale peor parada, y la evidencia demuestra que los maestros de Educación Primaria son los más propensos a «escapar» de la profesión:

El Greater London es la zona que manifiesta un mayor porcentaje regional de dimisiones (en Primaria, de un 17,1 por ciento en 1985, comparado con un 23,5 por ciento en 1989), y otras regiones demuestran un dramático incremento (en Primaria, en las West Midlands fue de un 6,7 por ciento en 1985, comparado con un 12,1 por ciento en 1989).

The Independent, 18 de septiembre, 1990a

Esto tiene como consecuencia un personal inesperadamente maduro en las escuelas de Educación Primaria. Este mismo estudio descubrió que la mitad de los maestros de Primaria pasaban de los 40 años, y muy pocos tenían menos de 30.

La jubilación anticipada en los docentes

El número de jubilaciones debido a la mala salud pasó de 1.617 en 1979/1980 a 4.123 en 1989/1990, con un gran salto en 1988, cuando la Ley de Reforma Educativa incorporó el Currículo Nacional.

The Independent, 25 de enero de 1991

Un elevado número de docentes contempla la jubilación anticipada como una forma de dejar la docencia. Esto no quiere decir que para la inmensa mayoría la mala salud no sea un motivo legítimo, pero para muchos es la única posibilidad de

abandonar un trabajo que les está sometiendo a una presión excesiva. Esto significa que el sistema educativo y la sociedad en general están perdiendo buena parte de su personal docente experimentado. Muchos han explicado que su deseo de abandonar la profesión antes de tiempo responde al estrés que genera este trabajo. Calculando que alrededor de un tercio de los enseñantes titulares se jubilan anticipadamente debido al estrés, David Hart, de la Asociación Nacional de Maestros Titulares, declaró:

Existe una necesidad urgente de levantar la moral, y de ofrecer motivación para los miembros más maduros de la profesión. Resulta esencial prepararles mejor, ofrecer un mayor respaldo administrativo a los maestros titulares y aumentar los recursos.

The Times, 16 de noviembre de 1990

Hay que tomar medidas, dado que el sistema educativo no puede permitirse preparar a maestros para luego perderlos al principio de sus carreras. Una noticia en *The Times* anunciaba:

Un joven maestro de Escuela Primaria dijo que abandonaba la profesión al cabo de tan sólo tres años debido a la gran cantidad de trabajo que tenía que llevarse a casa y que, según él, le imposibilitaba tener una vida propia.

The Times, 16 de noviembre de 1990

Se ha sugerido que la carestía de docentes en las aulas británicas queda exacerbada porque el Gobierno es incapaz de controlar este incremento de jubilación anticipada entre el personal más joven (Hughes, 1990). Desde el punto de vista económico, John Bown, Interventor y Auditor General, subrayó ante el Parlamento los costes de estas jubilaciones anticipadas entre los docentes de Inglaterra y Gales, en un balance publicado por la Oficina de Auditoría Nacional en octubre de 1990.

Éste demostró que el Departamento de Educación y Ciencia (DES) estaba procurando urgentemente reducir el número de los que desean la jubilación anticipada, debido a los excesivos gastos que ésta genera. El Departamento de Educación y Ciencia (DES) había destinado a esta área 287 millones de libras esterlinas, cifra que resultó insuficiente para cubrir la demanda:

Entre 1987/1988 y 1989/1990 el número de maestros que pretendían acceder a la jubilación anticipada pasó de 7594 a 12.343, en un momento en que estaba aumentando el número de alumnos, y las carencias de docentes se iban haciendo más frecuentes. Mientras tanto, el Departamento tuvo que recurrir a sus fondos de emergencia, reuniendo 170 millones suplementarios para cubrir la demanda. Al final del mes de marzo pasado había unos 40.000 maestros que recibían pensiones y que aún no habían llegado a la edad normal de jubilación, cifra que supone un poco más de la quinta parte de las pensiones que se están pagando.

The Independent, 5 de noviembre, 1990c

Esta situación no sólo resulta cara a nivel nacional, sino que afecta a las autoridades locales en el sentido de que provoca costes adicionales de captación y preparación de nuevos docentes.

Bajas de los docentes debidas a enfermedad

Simpson (1976) ha sugerido que las bajas debidas a enfermedad son una forma mediante la cual los enseñantes buscan algo de tiempo para librarse del estrés laboral sin necesidad de abandonar el trabajo definitivamente. Según se cree, esto permite a los docentes reajustarse continuamente a las situaciones laborales estresantes, y al mismo tiempo desarrollar las capacidades necesarias para controlar las fuentes de estrés con las que se enfrentan. Sin embargo, esta interpretación presenta un problema, y es que resulta difícil distinguir entre el absentismo de alguna manera «voluntario» relacionado con causas psicológicas (depresión) y la enfermedad física relacionada con el estrés.

En un estudio sobre 218 profesores de Secundaria, Kyriacou y Sutcliffe (1979a), que investigaban la asociación entre el estrés de los docentes que ellos mismos admitían y la satisfacción laboral, el absentismo y las intenciones de abandonar la profesión docente, descubrieron que existía una importante relación entre el estrés y la satisfacción, el total de días de baja y la intención de abandonar el trabajo. Pero, tal y como sugiere el nivel de correlación, la amplitud de estas relaciones no es tanta como la que se supuso en anteriores debates.

Intenciones de dejar la profesión

Concentrándose más específicamente en la intención de abandonar la profesión, la mayoría de los modelos que describen el proceso psicológico que conduce a la dimisión, o a la intención de dimitir, admiten una secuencia que nace en el entorno laboral y que pasa por las reacciones afectivas de los empleados, llegando hasta la decisión de abandonar o no la organización (Lachman y Diamont, 1987). Los modelos siguen explicando que entonces los empleados valoran las diversas dimensiones de su entorno laboral, lo cual les lleva a desarrollar reacciones afectivas positivas o negativas hacia ellos. Las reacciones positivas les ayudarán a continuar, y las negativas a marcharse (Hendrix y otros, 1985). Para poder considerar las intenciones que tienen los docentes de renunciar a su profesión, hemos de analizar un modelo de la intención de abandonar, y el estudio debe examinar por qué los maestros desean hacerlo.

No siempre es posible formular predicciones sobre estas intenciones de renunciar a menos que consideremos algunos factores externos al entorno inmediato, porque las reacciones afectivas negativas no siempre tienen como resultado la dimisión. Hay otros factores (la educación, la disponibilidad de empleos alterna-

tivos) que también afectan a la intención de abandonar (Martín, 1979), o incluso a la propia dimisión (Spencer y otros, 1983). Además, hay otros factores que influyen en la decisión de renunciar, que son los asociados al contexto laboral inmediato o a la organización (los productos apreciables de una inversión o las ganancias acumuladas). La investigación a menudo ha ignorado estos factores, o les ha dedicado poca atención (Mowday y otros, 1984). Esto quiere decir que aun si los docentes se encuentran muy insatisfechos con su trabajo, aún pueden continuar en él si sopesan los «pros y los contras» y concluyen que saldrían perdiendo al abandonarlo. No siempre es posible transferir las ganancias acumuladas de una organización a otra (Steers y Mowday, 1981).

Si bien algunos estudios han analizado los efectos restrictivos del grado de compromiso y fidelidad de un empleado (Mowday y otros, 1984), para ello nunca se ha utilizado plenamente el propio interés bajo la forma de los propios empleados. Otro problema para valorar el efecto de los factores que potencian o restringen una renuncia es que no está bien definida la asociación entre las intenciones de dimitir y la propia dimisión. Hay algunas intenciones de renunciar que no llegan a dar fruto, y existen algunas dimisiones que se deben a una naturaleza impulsiva (Mobley, 1982). Sin embargo, como parece ser que la tendencia de los maestros a dimitir va en aumento, un estudio de los motivos que éstos tienen para hacerlo nos ayudaría a comprender más el proceso psicológico de la renuncia, que constituye una característica importante de las dimisiones entre empleados (Mowday y otros, 1984).

Factores que fomentan la intención de abandonar la profesión

Estos factores constituyen el centro de la mayoría de los estudios relativos al proceso de renuncia al puesto, y son característicos del entorno laboral que fomenta esa intención de dimitir (Lachman y Aranya, 1986). Se ha descubierto que los elementos que afectan a las intenciones de dimitir son consistentes o inconsistentes dependiendo del entorno laboral, por lo que resulta importante considerar los factores laborales tanto generales como específicos en relación a la renuncia al puesto entre los docentes (Lachman y Aranya, 1986).

Los elementos predictivos de esta renuncia que se han citado con mayor frecuencia son los de las recompensas intrínsecas y extrínsecas (Bridges, 1980). Los estudios relativos a las intenciones que tienen los enseñantes de dimitir han llegado a distintas conclusiones a la hora de considerar los efectos de esas dos características del entorno laboral. Se ha descubierto que las recompensas intrínsecas (reconocimiento, sentimiento de satisfacción, de plenitud, de superación) desempeñan un papel más importante que las extrínsecas (condiciones laborales, políticas administrativas) en el proceso de abandono de la profesión. Dado que los docentes forman parte del sector de servicios, se asume que su motivación va unida a unas recompensas intrínsecas antes que extrínsecas (Spuck, 1977).

Otros estudios subrayan el efecto idéntico que tienen las recompensas intrínsecas y extrínsecas, afirmando que la ausencia de las extrínsecas conduce a la frustración y la de las intrínsecas a la insatisfacción laboral, que a su vez nos lleva al absentismo, la impuntualidad y la dimisión (Miskel y Heller, 1973). Hay otras áreas que se han estudiado menos detalladamente, pero se ha concluido que existen otros elementos ambientales que afectan a la intención de renunciar. Se ha descubierto que el número de alumnos por clase, la accesibilidad a las ayudas para la enseñanza y las relaciones sociales y laborales están relacionadas con las reacciones afectivas de los docentes, con el estrés y las intenciones de abandonar la profesión (D'Arienzo y otros, 1982).

En un estudio que realizó Coughlan (1969), el análisis de ciertos factores resultó en ciertos elementos que afectan a la dimisión entre los maestros. Se distinguieron cuatro dimensiones principales:

1. La dirección (incluyendo su política, los procedimientos, la administración y las condiciones).
2. Las relaciones interpersonales (el personal y los alumnos).
3. El funcionamiento del centro (su proyecto curricular, el desarrollo de los alumnos, el volumen de las materias).
4. La autorrealización de los maestros (autonomía profesional y reconocimiento).

En un estudio, Lachman y Diamont (1987) proponían que:

La percepción que tienen los maestros de su entorno laboral conduce a una reacción afectiva frente al trabajo, que a su vez influye en sus intenciones de abandonarlo. Específicamente, se teoriza que la autorrealización, las relaciones interpersonales, la dirección y el funcionamiento del centro influyen directamente en las reacciones afectivas que tienen los maestros hacia su trabajo, que a su vez inciden en sus intenciones de dimitir.

El agotamiento: un factor mediador en las intenciones de abandonar

Cuando se usan las reacciones afectivas como elementos predictivos en el proceso de renuncia, la dificultad estriba en decidir qué reacción usar, de forma que se han tenido en cuenta ciertas reacciones a la hora de predecir las intenciones de dimisión (Lachman y Aranya, 1986). El agotamiento, tal y como lo definimos anteriormente, es:

Un sentimiento más bien de postración física y emocional, que deriva de un estado crónico de presión o de estrés acumulado en el trabajo, antes que el resultado de ciertos acontecimientos aislados, críticos o intermitentes.

Los estudios han identificado el agotamiento como algo distinto de la satisfacción laboral y del estrés agudo, y han sugerido que se trata más bien de una reacción producida por la exposición constante y continua a las presiones cotidianas (Etzion, 1984). Se ha descubierto que las características estructurales del empleo lo *exacerban*, así como la falta de recompensas intrínsecas y extrínsecas; sin embargo, el respaldo de un grupo, la cooperación social y las buenas relaciones laborales lo *reducen* (Golembiewski y otros, 1983).

Diferentes estudios han sugerido que el agotamiento conduce a las intenciones de dimitir, y afecta a la conducta renunciadora (Burke y otros, 1984). Resulta crucial que tengamos en cuenta el agotamiento a la hora de comprender las reacciones afectivas de los docentes, considerándolo un factor predictivo de sus intenciones de abandonar el empleo, ya que se trata de algo más frecuente entre aquellas personas que necesitan control y comprometerse a fondo emocionalmente con otras personas (Parber, 1983).

Factores que reprimen las intenciones de renunciar

Cuanto más tiempo ocupe un maestro un puesto de trabajo o esté empleado en una escuela específica, más beneficios y privilegios no transferibles acumulará. Debido a esto, algunos individuos se sentirán psicológicamente constreñidos a no marcharse debido a alguno de los siguientes elementos (Steers y Mowday, 1981):

- condiciones laborales hechas a medida del individuo;
- recompensas económicas, como planes de pensiones;
- información y habilidades especializadas;
- familiaridad con los procedimientos laborales de la organización;
- privilegios derivados de la antigüedad;
- reputación personal, estatus social o poder.

Esto puede significar que es posible que los docentes consideren que la posibilidad de perder estos beneficios y privilegios pesa más que el valor que le conceden al propio trabajo docente.

Además, los estudios sobre las intenciones de abandonar su puesto que tienen los enseñantes han demostrado que las inversiones en su trabajo y las ganancias derivadas de ellas tienen un efecto restrictivo; es decir, que cuanto mayor sea la inversión personal que se haga en el trabajo, más susceptible es el maestro de considerar la dimisión como un «castigo», y menos dispuesto estará a abandonarlo (Dworkin, 1980). Los factores específicamente restrictivos dentro del entorno escolar son:

- el estatus dentro de esa escuela específica;
- la especificidad de la preparación del maestro.

Los docentes suelen quejarse frecuentemente de sus limitaciones en términos de oportunidades para moverse por la escala jerárquica, o bien de forma horizontal. Se limitan los ascensos y, consecuentemente, se valora la posición social, que resulta importante tanto si es formal como informal.

La influencia del género sobre la intención de dimitir

Se ha sugerido que pueden existir diferencias de género en el proceso psicológico de la renuncia (Mowday y otros, 1984), pero los investigadores no han analizado a fondo esta especulación. Una de las principales teorías sugiere que los hombres y las mujeres perciben su carrera de forma diferente (Maccoby y Jacklin, 1974), y esta diferencia es la que puede dar como resultado los distintos procesos psicológicos de la renuncia. Se ha sugerido también que los beneficios que la docencia, como carrera, ofrece a las mujeres (menos horas de trabajo y unas condiciones adecuadas para que puedan cumplir el tradicional papel familiar femenino), son lo que atrae a gran número de mujeres a la profesión (Lortie, 1975). Por otra parte, los hombres que eligen esta profesión lo hacen como opción de primera carrera, y la consideran una forma de disponer de movilidad social (Dworkin, 1980). Teniendo en cuenta el hecho de que la enseñanza se compone de un número casi idéntico de hombres y mujeres, esta situación nos da ocasión de examinar esas afirmaciones, y descubrir dónde se producen diferencias en términos de percepción de recompensas organizacionales, reacciones afectivas y frecuencia con que se producen conductas de abandono.

Lachman y Diamont (1987) realizaron un estudio modelo para examinar las influencias de la renuncia al puesto y de los factores restrictivos sobre la intención que tienen los docentes de abandonarlo (véase figura 2.3). Afirmar que existen estudios sobre las intenciones de dimitir que respaldan la dirección de la influencia, que parte de los factores de renuncia, pasa por las reacciones laborales y llega hasta la intención conductual (Lachman y Aranya, 1986) e incluso hasta la misma dimisión (Mowday y otros, 1984). Además, se ha apreciado esta misma influencia direccional en relación al agotamiento, que se ve influido por el entorno laboral (Cherniss, 1980), y que se ha descubierto que influye en la intención de abandonar la profesión, y no al revés (Burke y otros, 1984). El hecho inherente a esta idea es que los factores moderadores tienen un efecto impensado sobre el deseo de abandonar.

Lachman y Diamont (1987) probaron este modelo con una muestra de 239 profesores de Educación Secundaria en Israel y descubrieron diferencias entre hombres y mujeres, así como ciertos factores moderadores de la intención de dimitir en ambos grupos.

Sin embargo, se concluyó que la afirmación de que las reacciones afectivas laborales median entre el entorno laboral y la intención de dimitir sólo es cierta en el caso de los profesionales de la enseñanza. Otros resultados sugieren que cuando se examinan las conductas de renuncia, hay que tener en cuenta las diferencias de género.

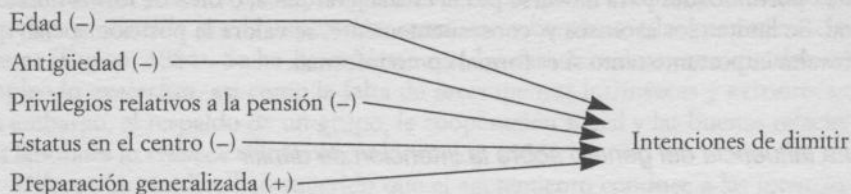
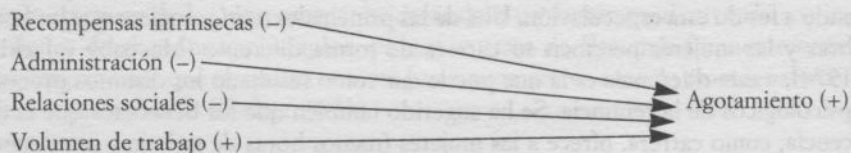
Factores moderadoresFactores de renuncia

FIGURA 2.3. Modelo guía de la tendencia a la dimisión entre docentes

FUENTE: Lachman y Diamont (1987). Reimpresión con permiso, John Wiley & Sons Ltd.

Costes para las escuelas y para la sociedad en general

De manera que, ¿cuál es el impacto que tiene el estrés entre los docentes sobre las escuelas en las que trabajan, y sobre la enseñanza en general? Es algo difícil de medir, y es necesario un análisis longitudinal, pero hemos de entender que todos los problemas antes mencionados tendrán un efecto directo o indirecto sobre el modo en que funcione la escuela (por ejemplo, en forma de subvenciones más reducidas). Además, la dimisión de los enseñantes supone un gasto añadido para las escuelas, debido a que éstas deben estar constantemente procurando llenar sus aulas.

Según un promedio general, una escuela tiene que contratar a unos 10 maestros nuevos cada año. En uno de los distritos del Greater London deben incorporar a 25 maestros o más al año.

The Independent, 18 de septiembre, 1990b

Esta renuncia a continuar tendrá un efecto sobre el clima de la escuela, afectando a las relaciones entre el personal y entre éste y los alumnos, tal como dijo Nigel De Gruchy, Secretario General de la NASUWT, comentando un estudio de la Unión de Maestros y Autoridad Local:

Se trata de un estudio sobre 361.000 maestros, de los que cada año cambian de empleo 46.950. Esto supone un notable nivel de desorden que afectará negativamente a la estabilidad de las escuelas.

The Independent, 18 de septiembre, 1990b

Otro de los problemas a los que se enfrentan las escuelas es el de las decisiones que tienen que ver con la pérdida de personal vía la introducción de unos presupuestos basados en la escuela, de forma que muchas escuelas tienen que reducir puestos de trabajo para adaptarse a sus presupuestos.

Por lo que respecta a los efectos que tiene el estrés entre maestros sobre el alumnado dentro de los centros, es un tema que no se ha estudiado exhaustivamente, sobre todo debido a la dificultad de reunir ese tipo de información. Sin embargo, los efectos son evidentes cuando consideramos la necesidad que tienen los alumnos de tener una educación consistente, es decir, que si un maestro está siempre ausente debido a su mala salud, o los alumnos deben tener un número elevado de maestros diferentes a lo largo del curso, su educación puede verse afectada. Esto puede implicar que pierdan confianza en sus propias capacidades y en las de sus maestros, y puede que tampoco consigan llegar al nivel requerido en los exámenes. Además, es importante que los niños sean capaces de establecer relaciones de confianza con sus maestros, lo cual no será posible si a) los docentes no son accesibles debido a los niveles de estrés y fatiga que experimentan, y b) el índice de dimisiones es elevado y la escuela está contratando constantemente personal nuevo y a menudo temporal.

Sean cuales fueren los gastos, para poder reducir estos efectos y síntomas, hemos de tener una comprensión clara de qué es lo que provoca el estrés entre maestros... que será lo que analizaremos en el capítulo siguiente.

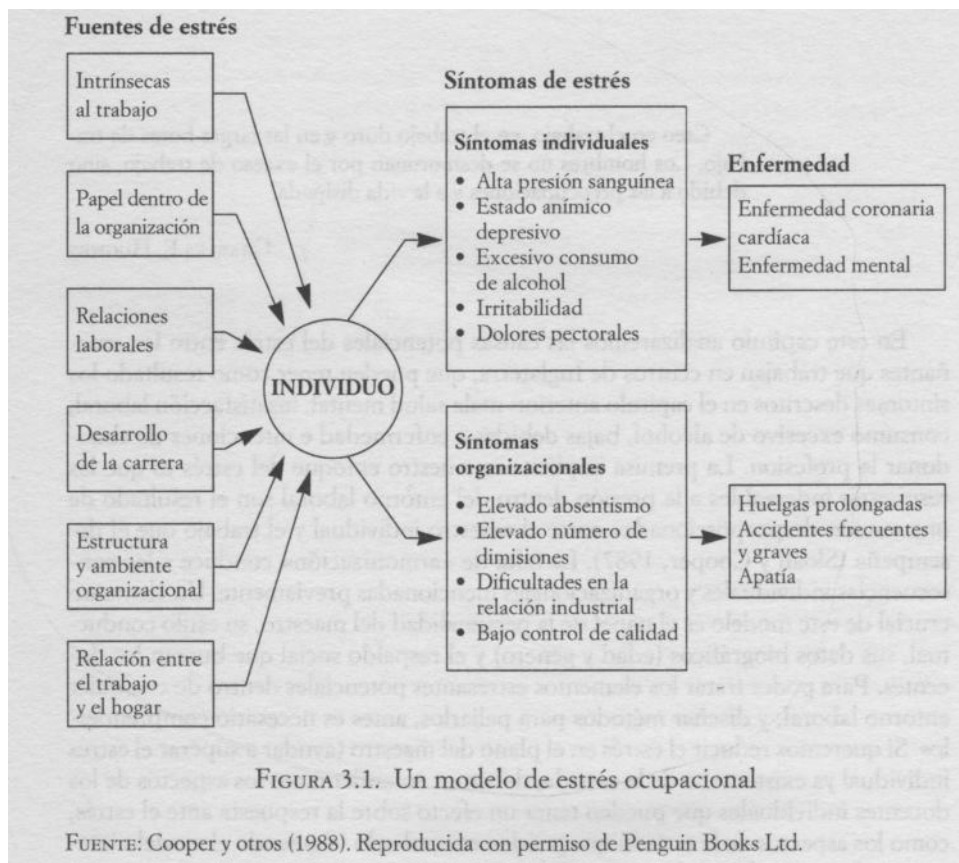
Creo en el trabajo, en el trabajo duro y en las largas horas de trabajo. Los hombres no se desmoronan por el exceso de trabajo, sino debido a las preocupaciones y a la vida disipada.

CHARLES E. HUGHES

En este capítulo analizaremos las causas potenciales del estrés entre los enseñantes que trabajan en centros de Inglaterra, que pueden tener como resultado los síntomas descritos en el capítulo anterior: mala salud mental, insatisfacción laboral, consumo excesivo de alcohol, bajas debidas a enfermedad e intenciones de abandonar la profesión. La premisa implícita en nuestro enfoque del estrés es que las respuestas indeseables a la presión dentro del entorno laboral son el resultado de una «unión desproporcionada» entre el maestro individual y el trabajo que él desempeña (Sloan y Cooper, 1987). La falta de «armonización» conduce a las consecuencias individuales y organizacionales mencionadas previamente. Un elemento crucial de este modelo es el papel de la personalidad del maestro, su estilo conductual, sus datos biográficos (edad y género) y el respaldo social que buscan los docentes. Para poder tratar los elementos estresantes potenciales dentro de cualquier entorno laboral, y diseñar métodos para paliarlos, antes es necesario comprenderlos. Si queremos reducir el estrés en el plano del maestro (ayudar a superar el estrés individual ya existente) o de la escuela, debemos entender tanto los aspectos de los docentes individuales que pueden tener un efecto sobre la respuesta ante el estrés, como los aspectos de la escuela que pueden exacerbarlo (siguiendo el modelo interactivo de estrés planteado en el cap. 1).

Usaremos la teoría de seis factores que aparece en la obra y el modelo de Cooper y otros (1988) para examinar las fuentes potenciales del estrés en los docentes, junto con los descubrimientos de ciertos investigadores que trabajan en el campo del estrés dentro de la docencia. Needle y otros (1980) subrayaron los factores estresantes de los contenidos del trabajo, las condiciones laborales, las relaciones con los colegas, las oportunidades de promoción, las recompensas económicas, la idoneidad de los recursos y el papel dentro de la organización, considerándolos categorías del estrés. Las cuatro categorías que identificaron Kyriacou y Sutcliffe (1978a) fueron: la mala conducta del alumnado, las deficientes condiciones laborales, la presión del tiempo y el carácter particular de

cada centro. Cox (1977) se refirió al estrés derivado de la preparación y el desarrollo de la carrera, de la naturaleza del trabajo y del entorno laboral físico, de los subsistemas dentro de la organización escolar y de la relación entre la escuela y la comunidad.



En un nivel más amplio, Wanberg (1984) presentó las categorías que consisten en fuentes de estrés sociales, institucionales y personales.

Fuentes del estrés y la respuesta frente a él

A nivel general, un examen de la literatura de Fletcher y Payne (1980a) estimó que entre un 8 y un 10 por ciento de la población laboral experimenta altos niveles de estrés. En este caso se refieren al «distrés», como opuesto al «eustrés», más

positivo (Selye, 1980). Concentrándose en el «distrés», Cooper y Marshall (1976) definen el estrés ocupacional como: «Factores ambientales negativos o presiones (sobrecarga de trabajo, conflictos en el papel desempeñado, ambigüedad del rol, malas condiciones laborales) asociados a un trabajo concreto».

Los elementos estresantes pueden darse tanto fuera como dentro del trabajo, y por tanto pueden afectar a toda la familia. El modelo de Cooper (1986b) incluye los siguientes factores como causas de estrés:

a) *presiones intrínsecas al trabajo*, como las condiciones laborales físicas, el nivel de participación y toma de decisiones y el volumen de trabajo;

b) *la función dentro de la organización*, la ambigüedad del papel a desempeñar y los niveles y tipos de responsabilidad;

c) *relaciones laborales* con los superiores, colegas y subordinados, y las exigencias formuladas de forma interpersonal;

d) *el desarrollo de la carrera*, la presencia de un exceso o un defecto de promoción, una posible falta de seguridad laboral;

e) *la estructura y el clima de la organización*; estos factores estresantes pueden ser los que restringen las conductas, es decir: la política y cultura de la organización y el modo en que los individuos interactúan con ellas. Los rasgos más concretos incluyen el nivel de participación y compromiso en la toma de decisiones;

f) *la relación entre el trabajo y el hogar*, esto hace referencia a las presiones derivadas de la falta de armonización entre las exigencias del trabajo y las de la familia o sociedad, lo cual puede entenderse como una «invasión» de un área de la vida en otra.

La última categoría (relación trabajo-casa) se puede considerar un factor extra-organizacional (Sutherland y Cooper, 1988). Además, Cooper y otros (1988) añadieron a este modelo la presión adicional que supone el poder quedarse sin trabajo. A la hora de investigar las seis categorías, es importante reconocer que son artificialmente distintas y que existe una superposición entre ellas, de forma que no podemos considerarlas entidades aisladas. Los individuos tienen una conducta dinámica, y debemos considerar todo el proceso como algo interactivo (la «falta de seguridad laboral», incluida en la categoría de «desarrollo de la carrera», podría incluirse también en la de «estructura y clima de la organización»).

Un buen número de teóricos e investigadores han intentado establecer, en muchas ocasiones, una definición adecuada del estrés en los docentes. La que empleamos en este estudio es la de Kyriacou y Sutcliffe (1979a) quienes, en una versión revisada de su definición, describen este tipo de estrés como:

un síndrome de respuesta a un sentimiento negativo (tal como la ira y la depresión), acompañado por lo general de cambios fisiológicos potencialmente patógenos (aumento de las pulsaciones cardíacas), y que es el resultado de ciertos aspectos del trabajo del maestro; sus mediadores son la percepción de que las exigencias que se le hacen al maestro constituyen una amenaza para su autoestima o bienestar, y también los mecanismos de defensa activados para reducir la amenaza.

Ésta es, quizás, una de las definiciones contemporáneas del estrés entre profesionales de la enseñanza más citadas e influyentes. La definición revela que este tema presenta una compleja «interacción» de factores, cuyo resultado bien pudiera ser los sentimientos negativos asociados al estrés. Una premisa vital e inherente a la definición anterior es la de que un importante factor que contribuye a la experiencia del estrés entre el profesorado es el hecho de que no hay que considerar sólo los aspectos del trabajo, sino también los elementos del maestro individual, enfatizando la percepción subjetiva del trabajo que hace cada individuo, y respaldando el «enfoque transaccional» (Laughlin, 1984). Éstos explican que la duración y el tipo de estrés dependerán en gran medida de:

- a) si los maestros se sienten amenazados o no por las exigencias particulares a las que se enfrentan;
- b) si los docentes individuales podrán ser capaces o no de, tras haberse enfrentado a una amenaza inicial, modificarla o reducirla por medio de acciones concretas.

La comprensión de la contribución que hacen estas dos características que acabamos de mencionar explicaría por qué los niveles de estrés pueden variar de un docente a otro.

Kyriacou y Sutcliffe explican que:

Se conceptualiza el estrés entre docentes como algo directamente relacionado con el grado en que los mecanismos de defensa son incapaces de controlar el elemento estresante y con el grado en que el maestro valora la amenaza.

KYRIACOU Y SUTCLIFFE, 1978b

Podemos considerar un modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978b) junto con el de Cooper y Marshall. Este modelo da como resultado ocho componentes.

1. Los estresantes ocupacionales potenciales: son los aspectos objetivos del trabajo del maestro, que pueden causar un estrés excesivo; por ejemplo, los niveles de ruido, el trabajo excesivo, los edificios inadecuados y las condiciones físicas de trabajo.

2. Valoración: tiene que ver con el modo en que el maestro percibe los estresantes potenciales en su entorno laboral. Esta percepción dependerá en gran medida de las características personales del maestro individual, y esta «interacción» determinará entonces las consecuencias: si el estresante potencial se convierte o no en real.

3. Los estresantes reales: son los estresantes ocupacionales potenciales que un maestro particular ha percibido como una amenaza para su bienestar o autoestima.

4. *Las estrategias de defensa*: son los intentos que realiza cada maestro particular para reducir algo que percibe como una amenaza. Estas estrategias pueden ir desde la «negación» («el problema no existe») hasta la «acción directa» («lo haré ahora mismo»).

5. *El estrés del maestro*: este punto describe la respuesta individual de cada docente frente a emociones negativas, que tienen sus reacciones psicológicas, fisiológicas y conductuales correspondientes.

6. *Síntomas crónicos*: son los sentimientos de efecto negativo tanto persistentes como prolongados, y que provocan reacciones psicológicas, fisiológicas y conductuales extremas.

7. *Características del maestro individual*: estos componentes esenciales de la experiencia de la «interacción» con el estrés incluyen los datos demográficos, las actitudes personales, los sistemas de valores y la capacidad del maestro individual para enfrentarse a las exigencias que suscita su puesto de trabajo.

8. *Estresantes potenciales no ocupacionales*: son los aspectos «negativos» de la vida del maestro fuera de la escuela, que pueden potenciar o exacerbar el escenario del «círculo vicioso» dentro del estrés entre maestros, tales como la mala salud, crisis familiares, etc. Estos elementos pueden convertirse en estresantes en sí mismos, o pueden ser reacciones frente al estrés laboral.

Para los propósitos de este estudio, un modelo adecuado del estrés entre docentes es aquel que incorpore aspectos tanto del modelo de Cooper y otros (1988) como del de Kyriacou y Sutcliffe (1978a). A continuación presentaremos cada una de esas fuentes potenciales de estrés (ya identificamos los resultados del estrés en el capítulo 2). Expondremos las conclusiones extraídas de los estudios realizados sobre el profesorado tanto en el Reino Unido como fuera de este país.

Elementos estresantes intrínsecos al trabajo

Un estudio publicado ayer hacía ciertas recomendaciones trascendentales, entre las cuales se encuentran un acusado aumento en el sueldo de los maestros, un incremento importante de su número y una serie de medidas urgentes para acondicionar adecuadamente todas las escuelas de Inglaterra y Gales...

The Daily Telegraph, 10 de mayo de 1990

Los estudios indican que hay un conjunto de factores únicos en cada profesión que los empleados consideran fuentes de presión sobre ellos. Por lo general, existe cierto número de temas que se repite, temas relativos a las condiciones físicas del lugar de trabajo, el trabajo por turnos, a la sobrecarga/defecto de trabajo, los niveles ocupacionales, la repetición y monotonía y la armonía «persona/entorno» (Sloan y Cooper, 1987).

Las condiciones físicas del lugar de trabajo

Se han realizado muchos estudios globales que investigaban la relación entre el entorno físico y el estrés ocupacional (Kornhauser, 1965). En nuestra sociedad actual hay un gran número de maestros que se encuentran enfrentados a circunstancias que, según creen ellos, les obligan a desempeñar mal su trabajo (Esteve, 1989); en particular, las malas condiciones físicas del lugar de trabajo (Wanberg, 1984), que suelen verse reforzadas por una falta de recursos. Los temas del acondicionamiento y el de la falta de recursos materiales dentro de la profesión docente son casi sinónimos. Esteve (1989) se refiere a ellos como los «factores primarios», porque afectan directamente a la enseñanza, crean limitaciones o producen tensiones en la práctica cotidiana del maestro. Sin embargo, el problema es la naturaleza anecdótica de la evidencia disponible sobre las condiciones en las que trabajan los docentes.

Hay algunos aspectos de las condiciones laborales que han recibido cierta atención en el pasado, y que incluyen temas como el número de alumnos por aula, los edificios en malas condiciones, el nivel de ruidos y los recursos inadecuados (Connors, 1983; Kyriacou y Sutcliffe, 1978b). La importancia de cada uno de estos factores varía dependiendo de las circunstancias específicas de las propias escuelas. Esto se puede deber al hecho de que algunos centros reciben el apoyo de los padres y las madres de los alumnos, y a veces de la industria local. La siguiente es una lista de causas potenciales que provocan las malas condiciones laborales:

- a) recortes en la información de las asociaciones educativas locales, lo cual quiere decir que las escuelas no pueden realizar cambios debido a la reorganización presupuestaria;
- b) los niños a menudo disponen de aparatos de alta tecnología en casa, y las escuelas no pueden permitirse proporcionárselos en la medida necesaria;
- c) a menudo las escuelas están diseñadas para distintos tipos de población escolar; por tanto, la amalgamación puede causar problemas;
- d) esto puede provocar también un exceso de calor o de alumnos en un aula compartida;
- e) el espacio destinado a almacén es limitado;
- f) a veces no hay aulas suficientes;
- g) inadecuadas instalaciones para el profesorado, tales como una sala donde tomar café o un lugar tranquilo donde descansar;
- h) problemas para desplazarse hasta el trabajo o desde él.

En un estudio que se llevó a cabo sobre el estrés y los síntomas depresivos en los Estados Unidos, entre 255 maestras recién licenciadas, Schonfeld (1992) descubrió que las que trabajaban en los entornos escolares más adversos eran las que evidenciaban síntomas más depresivos, mientras que las que estaban empleadas

en centros con mejores condiciones mostraban pocos síntomas de depresión. También se hizo patente que estos efectos sobre la depresión eran relativamente inmediatos. Sin embargo, las limitaciones de ese estudio fueron que ambas medidas, la del estrés y la de la depresión, las proporcionaban las propias interesadas, por lo cual podían estar influidas por los prejuicios.

Otro estudio que realizó French (1993) en Estados Unidos examinó la relación entre la percepción que tenían 223 maestros de Primaria del tamaño de sus clases, como elemento de estrés, y la proporción entre número de maestros y de alumnos en sus escuelas. El estudio descubrió que los que trabajaban en una escuela con grupos más reducidos tendían a considerar que el tamaño de la clase causaba o muy poco o nada de estrés, y tenían menos tendencia a usar métodos educativos inefectivos y desagradables (como la repetición memorística).

Una amplia investigación sobre el estrés en los docentes ha desvelado que uno de los factores más importantes era la falta general de recursos (Laughlin, 1984); más concretamente, los edificios destinados a escuela eran inadecuados, así como su material (Smith y Cline, 1980) y el ambiente de trabajo era desagradable (Fimian y Santoro, 1983).

La falta de materiales o de medios para obtenerlos puede constituir una gran fuente de frustración o desilusión para un maestro. El sentimiento general entre muchos docentes es que existe una aparente contradicción que les viene impuesta por organismos externos (la exigencia de emplear métodos modernos pero sin el material adecuado para ponerlos en práctica). Esta situación se ve agravada por los recortes presupuestarios relativos al material, debido a la penosa situación financiera de muchas escuelas (Fimian y Santoro, 1983). Un informe de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) (1981), junto con el informe de Breuse (1984) ha revelado que la falta de recursos en la enseñanza no implica necesariamente una mera falta de materiales educativos, sino también un problema de espacio, de edificios mal conservados y poco aprovechados, de un mobiliario de baja calidad, de mala calefacción y falta de locales en condiciones, entre otras cosas. Otros motivos para la insatisfacción y el estrés de los enseñantes en su trabajo son las malas instalaciones para el profesorado, junto con ese otro problema más moderno, el de enseriar en una escuela repartida en varios edificios (Dewe, 1986). Debido a la reorganización en la enseñanza, y el consecuente cierre de escuelas, un gran número de éstas experimentan el fenómeno del «escenario dividido»; esto implica a menudo que los maestros deben desplazarse entre dos lugares diversos, lo cual puede tener implicaciones prácticas y suponer una pérdida de tiempo.

Las limitaciones dentro del entorno en el que trabajan los maestros no tienen por qué ser físicas. A menudo se impone sobre su trabajo una serie de limitaciones institucionales. Por ejemplo, Goble y Porter (1980) y Bayer y Chauvet (1980) enfatizan que la estructura institucional dentro de la que trabajan los maestros dicta a menudo lo que éstos pueden hacer (problemas de horarios, reglamentos internos, estándares establecidos por los cuerpos de inspección o las instituciones

docentes). También se les pide con frecuencia que reserven tiempo para reuniones de claustro, el alumnado, los cuerpos directivos, las revisiones de exámenes, los encuentros con los padres y las madres de alumnos, etc.

Exceso y defecto de trabajo

Muchos estudios (Cooper y Payne, 1988) centrados en una amplia variedad de campos y de ocupaciones han concluido, de forma consistente, que las características particulares del trabajo, en especial la sobrecarga o la falta de éste, están relacionadas con la experiencia del estrés en el trabajador (Shaw y Riskind, 1983). Esta relación curvilínea entre la cantidad de trabajo y la salud y el desempeño del cargo se explica en términos de la ley de Yerkes y Dodson (Yerkes y Dodson, 1908), o la hipótesis de la «U» invertida (véase la figura 3.2).

Es posible establecer una distinción ulterior entre el exceso/defecto de trabajo *cuantitativo* (el que resulta cuando al empleado se le dan demasiadas tareas —o demasiado pocas— que debe tener acabadas para una determinada fecha), y el *cualitativo* (cuando el individuo no se siente capaz de desempeñar esa tarea o ésta no involucra las habilidades y/o el potencial del trabajador) (French y Caplan, 1973). Tanto el defecto de trabajo cuantitativo como el cualitativo conducen al estrés:

El defecto cuantitativo se refiere a ese aburrimiento producido cuando los empleados tienen tan poco que hacer que se pasan el tiempo sentados, inactivos E...). El cualitativo tiene que ver con la falta de estimulación mental que suele acompañar a muchos trabajos rutinarios y repetitivos.

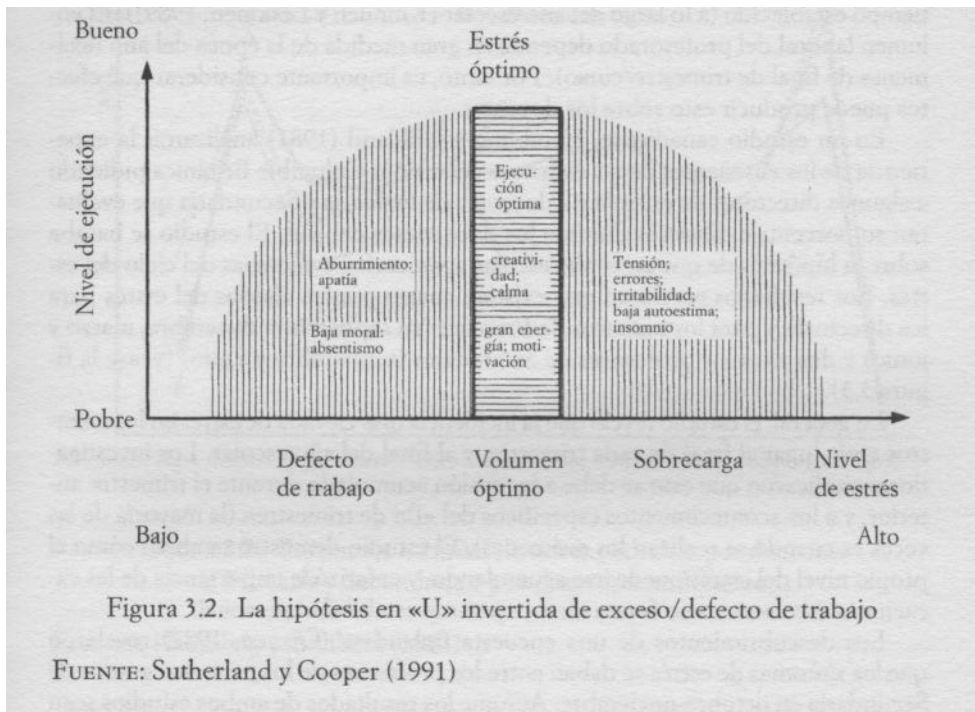
BARON, 1986

Existe un gran número de estudios que han investigado el papel del volumen de trabajo sobre el estrés del maestro, y los tipos de exceso y defecto de trabajo que pueden darse son muy amplios; por ejemplo, la sobrecarga puede derivarse de una mala ratio docente/discentes (Kalker, 1984; Russell y otros, 1987).

Otro aspecto de la profesión docente que se considera relacionado con el exceso de trabajo es el problema de tener dentro de una misma clase alumnos con una amplia gama de capacidades diferentes. Esto puede requerir una mayor planificación de las clases, y una evaluación más detallada y larga (Dunham, 1980; Fimian y Santoro, 1983; Hawkes y Dedrick, 1983). La sobrecarga laboral también está muy relacionada con las presiones derivadas del tiempo, no sólo en términos de la cantidad de trabajo que deben realizar los maestros cada día, sino también de la cantidad que deben llevarse a sus casas, interfiriendo con sus vidas privadas (Smith y Cline, 1980; Fimian y Santoro, 1983).

Trabajando durante períodos muy largos

Las investigaciones han sugerido que la necesidad de trabajar durante muchas horas constituye una fuente de estrés para los maestros (Austin, 1981; ILO, 1981). Aunque muchas personas fuera de la profesión creen que el profesorado tiene un horario laboral muy reducido, en realidad muchos de los docentes, en especial los que desempeñan funciones de gestión más adecuadas a su antigüedad, trabajan más horas de las que esperaban hacerlo. Muchos maestros se quejan de que necesitan demasiadas horas de trabajo en casa, no sólo evaluando el trabajo de los alumnos, sino también preparando y evaluando su propio trabajo. Éste ha sido uno de los principales problemas del profesorado de Primaria, desde la introducción del examen obligatorio de los niños de siete años.



La jornada escolar

Los investigadores han debatido sobre el estrés real presente en la jornada escolar en términos de la carga de trabajo constante que impone sobre el maestro. Puede también darse el caso de que la tensión y el estrés entre docentes se deban

en parte al hecho de que tienen horarios que permiten pocas interrupciones, o ninguna. Además, Kyriacou (1987) ha sugerido que una de las fuentes principales de estrés puede ser «el nivel general de actividad y vigilancia que se les exige». Este «ritmo» de la jornada escolar quizás constituya un problema mayor, debido a la naturaleza «rígida» del modo en que se estructura el día, y al hecho de que los maestros pasen una gran parte de su jornada en contacto directo con sus alumnos.

¿Existe un ciclo de estrés entre los maestros a lo largo del año escolar?

Si bien se ha llevado a cabo una considerable cantidad de investigaciones relativas al volumen laboral y el estrés entre los maestros, no ha sucedido lo mismo a la hora de analizar la dinámica del estrés en los maestros durante un período de tiempo establecido (a lo largo del año escolar [Kinnunen y Leskinen, 1989]). El volumen laboral del profesorado depende en gran medida de la época del año (exámenes de final de trimestre/curso). Por tanto, es importante considerar qué efectos puede producir esto sobre los docentes.

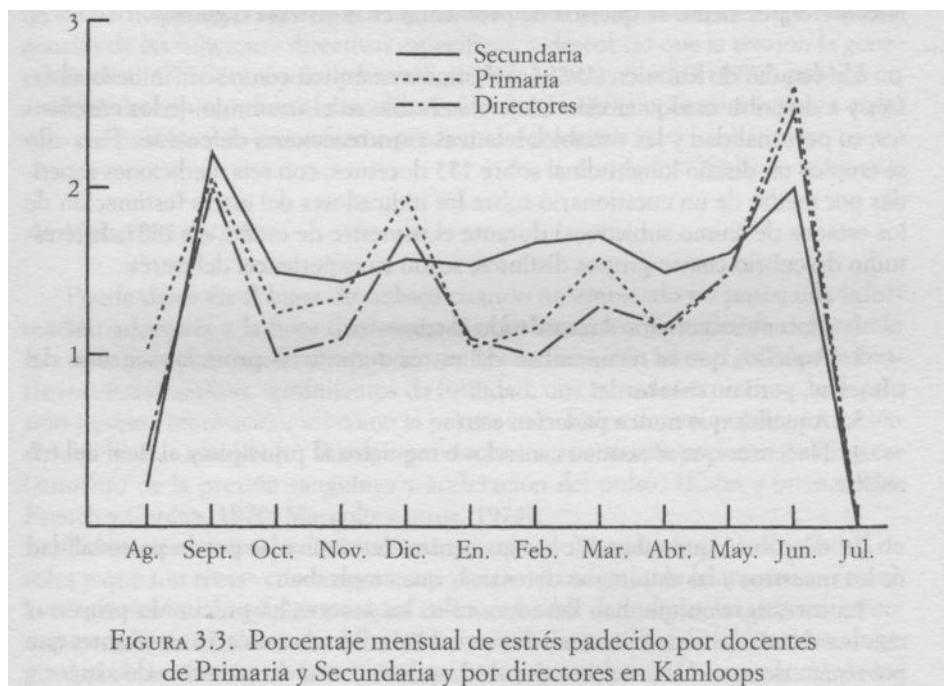
En un estudio canadiense, Hembling y Gilliland (1981) analizaron la experiencia de los enseñantes de un distrito escolar de la Columbia Británica pidiendo a algunos directores de escuela y a docentes de Primaria y Secundaria que evaluaran su porcentaje de estrés durante los doce meses del año. El estudio se basaba sobre la hipótesis de que en el año escolar aparecerían evidencias del ciclo del estrés. Los resultados revelaron que existían cuatro puntos álgidos del estrés para los directores y para los maestros de Primaria (en septiembre, diciembre, marzo y junio) y dos para los profesores de Secundaria (septiembre y junio) (véase la figura 3,3).

En general, el estudio reveló que la incidencia más elevada de estrés en los maestros tenía lugar al final de cada trimestre, y al final del año escolar. Los investigadores explicaron que esto se debe a la tensión acumulada durante el trimestre anterior, y a los acontecimientos específicos del «fin de trimestre» (la mayoría de las veces es cuando se realizan los exámenes). El estudio demostró también cómo el propio nivel del estrés puede irse acumulando, y enfatizó la importancia de las vacaciones escolares como forma de recuperar la estabilidad personal.

Los descubrimientos de una encuesta finlandesa (Ojanen, 1982) revelaron que los síntomas de estrés se daban entre los profesores de los primeros grados de Secundaria en octubre-noviembre. Aunque los resultados de ambos estudios sean esclarecedores, sus metodologías no usaron la propia *medición* de los niveles de estrés que experimentaron los profesores en diferentes momentos del año escolar.

Otros estudios posteriores han utilizado diseños longitudinales. En los Estados Unidos, Fleishut (1985) analizó los patrones del estrés entre los docentes de Pensilvania, en un estudio de un año de duración. La meta era investigar los orígenes y la intensidad del estrés relacionado con el trabajo, entre 81 maestros de

Primaria y en cinco intervalos seleccionados, a lo largo del curso del año escolar. Estos descubrimientos revelaron que el estrés entre docentes alcanzaba el punto máximo al principio del año escolar (septiembre) y después de las vacaciones de Navidad (enero), en oposición a noviembre, marzo y mayo. El estudio desveló también que el estrés aumentaba durante la primera parte del año escolar (de septiembre a noviembre), y decrecía tras las vacaciones navideñas (enero), con un aumento constante durante marzo y llegando a otro punto álgido en mayo. Un estudio que realizó la organización Maestros Unidos del Estado de Nueva York (NYSUT, 1980) descubrió que la primera semana del año escolar era la más estresante del curso.



FUENTE: Hembling y Gilliland (1981)

En un estudio español, Franco y Esteve (1987) recogieron datos entre los años 1985 y 1986 para corroborar la relación entre el estrés de los maestros y las bajas por enfermedad o el absentismo. Se obtuvieron datos de la Inspección Médica de la Autoridad de Educación y Ciencia Regional de Málaga, que abarcaban a todos los docentes de Primaria y Secundaria en la ciudad de Málaga y su provincia durante aquel año. Uno de los reglamentos de este departamento concierne a los do-

centes que se toman más de tres días de «baja por enfermedad». Estos docentes deben declarar su condición formalmente ante su autoridad local. Las estadísticas resultantes para Málaga (1986) demuestran que la enfermedad entre los docentes, en lo que respecta a síntomas de patologías o enfermedades específicas desde el punto de vista médico, están muy representadas bajo condiciones de estrés. Los resultados revelan que:

- el 12,5 por ciento de los 7.321 docentes se tomaron un permiso de baja por enfermedad durante el año, con un promedio de 34 días cada uno;
- de los 899 que obtuvieron este permiso, se diagnosticó que el 11 por ciento padecía condiciones neuropsiquiátricas, el 15 por ciento trastornos cardiovasculares y el 9 por ciento se quejaba de problemas en el sistema digestivo.

Un estudio de Kinnuen (1988) se destinó a examinar cómo se manifiesta el estrés y a describir cualquier diferencia observable en el trasfondo de los enseñantes, su personalidad y las variables relativas a sus reacciones defensivas. Para ello se empleó un diseño longitudinal sobre 153 docentes, con seis mediciones repetidas por medio de un cuestionario sobre los indicadores del estrés (estimación de los estados de ánimo subjetivos) durante el trimestre de otoño, en 1983. Este estudio descubrió cuatro grupos distintos, según su experiencia del estrés:

1. Docentes agotados durante todo el trimestre.
2. Aquellos que se recuperaban del estrés durante las primeras semanas del trimestre, pero no más tarde.
3. Aquellos que nunca padecían estrés.
4. Docentes que se sentían cansados e inquietos al principio y al final del trimestre.

Se descubrió que estas diferencias venían determinadas por la personalidad de los maestros y las estrategias defensivas que empleaban.

La investigación que han llevado a cabo los autores ha procurado proyectar más luz sobre este tema (Travers y Cooper, 1994). Estudiamos a 56 enseñantes que provenían de escuelas en el interior de Londres, tomando muestras de sangre y usando cuestionarios en dos momentos distintos —el principio y el final del trimestre de otoño—, y descubrimos que casi la mitad de los maestros mostraban niveles anormalmente bajos de hidrocortisona en la primera fase del estudio. El especialista patólogo involucrado en el estudio sugirió que esto evidenciaba un elevado grado de cansancio entre estos individuos, aun cuando la medición tuvo lugar después de las largas vacaciones escolares.

El papel de los maestros en la escuela como fuente de estrés

La evidencia derivada de la investigación sugiere que los factores estructurales, tales como el conflicto de roles (exigencias conflictivas) y la ambigüedad de éstos (Kahn y otros, 1964) son causas potenciales del estrés. De un modo más general, el cambio puede conducir al estrés, dado que puede introducir conflictos o ambigüedad en lo que originariamente fue un papel docente estable (Kelly, 1974). Sin embargo, Dunham (1984b) ha indicado que el cambio puede ser también bienvenido como forma de suavizar el estrés, dependiendo de las circunstancias y de los participantes. Dunham (1978, 1984b) estudió el estrés impuesto por las exigencias de las funciones directivas específicas, y descubrió que la tensión la generaban el conflicto entre roles y la ambigüedad de éstos. Blackie (1977) publicó un artículo descriptivo donde discutía el efecto del conflicto entre funciones en el caso del profesorado como factor predictivo del estrés.

Ambigüedad del rol

Puede darse en el lugar de trabajo cuando un empleado no posee una información adecuada a la hora de desempeñar la función o no entiende del todo lo que se le pide. Los resultados pueden ser la insatisfacción laboral, la falta de confianza en uno mismo, sentimientos de futilidad, una falta de autoestima, la depresión y escasa motivación, así como la puesta en práctica de una pujante intención de abandonar el trabajo. Pueden producirse otras manifestaciones fisiológicas (aumento de la presión sanguínea y aceleración del pulso) (Kahn y otros, 1964; French y Caplan, 1970; Margolis y otros, 1974).

Existe cierto número de situaciones que pueden conducir a la ambigüedad de roles y que son temas contemporáneos dentro del mundo de la enseñanza (como la recolocación laboral, los cambios en los métodos de trabajo, las nuevas estructuras organizacionales y cambios en las exigencias reales del trabajo). La ambigüedad de las funciones forma una parte omnipresente de la experiencia de los maestros, debido a la incerteza endémica relativa al papel de éstos en la escuela (Schwab e Iwanicki, 1982). Una característica que quizás exacerba el problema es la aparente ignorancia de los maestros a la hora de enfrentarse a la inseguridad derivada de la imprevisibilidad de su ocupación, y a los conflictos que tienen lugar dentro de ella (Dunham, 1981).

Bacharach y otros (1986), en un estudio norteamericano, intentaron analizar las características organizacionales que conducen al estrés. Recogieron datos por medio de cuestionarios entre más de 2.000 docentes en 42 escuelas de Primaria y en 45 de Secundaria. Los datos revistieron la forma de informes presentados por los propios entrevistados sobre la naturaleza del estrés, su grado y las características de cada

centro. Los resultados evidenciaron que los rasgos organizacionales tales como los «procesos laborales burocratizados» o las «organizaciones rutinarias» no predecían el estrés con claridad, pero la «ambigüedad de roles», la «racionalidad de la promoción» y la «conducta supervisoria» suponían importantes factores de estrés.

Un estudio norteamericano a gran escala que realizaron Crane e Iwanicki (1986) investigó a 443 docentes de zonas urbanas que trabajaban con alumnos que tenían necesidades educativas especiales, para intentar descubrir una posible relación entre el «agotamiento», el conflicto de funciones y la ambigüedad de los roles. La imagen que obtuvieron fue bastante confusa en lo concerniente al efecto moderador «general» del agotamiento, que variaba según una compleja interacción entre la edad, el género, la experiencia y el entorno.

El conflicto entre roles

Puede darse este conflicto cuando un individuo se encuentra dividido entre exigencias contradictorias que le plantean otras personas dentro de la organización (que haga cosas que entiende que no forman parte de su trabajo), o cuando existe un conflicto entre su trabajo y sus creencias personales. Por tanto, el estrés puede ser resultado de la incapacidad de enfrentarse a estas diversas expectativas o demandas. Se ha comprobado que los resultados de este conflicto son una menor satisfacción laboral y una mayor tensión en el trabajo. Miles y Perreault (1976) han identificado cuatro tipos de conflicto de roles que pueden ser aplicables al caso de los enseñantes.

1. *Conflicto persona/rol*, cuando el maestro quiere desempeñar su trabajo de una forma distinta a la que aparece en la definición de éste.
2. *Conflicto intraemisor*, cuando el jefe de estudios le pide a un maestro que dé clase de matemáticas sin que le hayan preparado para ello.
3. *Conflicto interemisor*, cuando se le pide a un docente que evalúe a un colega de trabajo, lo cual satisfará al jefe de estudios pero no a su colega.
4. *Sobrecarga defunciones*, cuando se le asigna al maestro una función tutorial además de la de jefe de departamento, lo cual implica que no desempeñe correctamente ninguno de los dos papeles.

Podemos ver que el conflicto entre roles es muy importante para los docentes, dado que puede abarcar conflictos internos debidos a las distintas expectativas que tienen los padres y las madres de los alumnos, el propio alumnado, los directores, etc., y conflictos inter-rol, cuando los maestros tienen que asumir distintas funciones dentro de la escuela. La multiplicidad de funciones que debe desempeñar el maestro pueden incluir la de formular diagnósticos, hacer de consejero, desempeñar funciones terapéuticas, guardar los informes de los padres y las madres de alumnos, evaluadora y, finalmente, la de maestro. El papel de «trabajadora so-

cial» va formando parte, cada vez más, de la función del docente (Phillips y Lee, 1980; Austin, 1981; Sparks y Hammond, 1981).

A veces el conflicto entre roles puede exigir al profesorado que rechace sus propios principios y mejores juicios (Dunham, 1980). Por ejemplo, debido a una falta de personal, se les puede exigir que enserien una materia que no pertenezca a su área específica, tarea para la cual ni se sienten motivados ni tienen capacidad (Burke y Dunham, 1982; Schwab e Iwanicki, 1982; Kalker, 1984). También puede ser que tengan que pasar mucho tiempo controlando a los alumnos y solucionando problemas de disciplina a costa del tiempo que pasan enseriando (Kalker, 1984). Otros problemas que pueden provocar conflictos cotidianos entre funciones son: mantener el control de uno mismo al sentir ira (Maestros Unidos del Estado de Nueva York, 1980) y la dificultad de aceptar los límites de la enseñanza (*Instructor*, 1979).

Estos problemas derivados de la presencia del conflicto entre funciones pueden verse potenciados cuando entran en juego ciertos procesos psicológicos del individuo. Por ejemplo, si su ética enfatiza el perfeccionismo y la conducta compulsiva, esto puede provocar una excesiva preocupación por cada situación, y una anticipación de los problemas que vendrán si no logra cumplir las expectativas (Moracco y otros, 1981). Claggett (1980) subraya también el problema de los valores en juego como fuente del conflicto entre funciones. Esto puede ser muy importante para los enseñantes de hoy en día, ya que pueden no estar de acuerdo con ciertos cambios que se están produciendo dentro la enseñanza (como los contenidos del Currículum Nacional).

Exceso y defecto de funciones

Al referirnos a la sobrecarga de funciones estamos reflejando una situación en la que se dedica muy poco tiempo a la función docente (Needle y otros, 1981). Puede que esto suponga una preocupación para muchos docentes contemporáneos, ya que cada vez se les exige que dediquen más tiempo a tareas administrativas y tutoriales y a nuevas responsabilidades. Entre los problemas relacionados con el exceso de funciones podemos incluir los siguientes: la interacción constante con el alumnado, que concede poco tiempo para relajarse, comer, etc.; la amalgama de excesivos roles (Austin, 1981), y el problema de estar exhausto a nivel físico y emocional (Sparks, 1979).

La responsabilidad respecto a otros

Al examinar el papel de una persona dentro de una organización, es importante tener en cuenta los niveles de responsabilidad. Los estudios han descubierto la necesidad de distinguir entre la responsabilidad hacia las personas y hacia las cosas, ya que la primera tiene muchas más posibilidades de producir enfermeda-

des cardiovasculares (French y Caplan, 1970). No obstante, también se da el caso de que una falta de responsabilidad pueda producir estrés si, por ejemplo, se la considera como producto de una falta de trabajo.

Uno de los aspectos potencialmente más agotadores de la enseñanza es ciertamente el hecho de que los docentes son responsables constantemente, en la mayoría de los casos, de otras personas (Weiskopf, 1980; Brenner y otros, 1985). Caspari (1976) ha argumentado que:

El agotamiento que experimentan la mayoría de los docentes a finales del trimestre está más relacionado con la exigencia que supone para las capacidades y personalidad del maestro el disciplinar a los niños a los que enseña que con cualquier otro aspecto de su trabajo.

La parte más importante de esta labor es el contacto con los alumnos, y de aquí pueden surgir muchos problemas y fuentes potenciales de estrés, ya que bien pudiera ser que el alumnado manifieste una conducta disruptiva e indisciplinada. Esto significa que los maestros pueden pasar mucho tiempo controlando ese mal comportamiento, dependiendo, claro está, de la naturaleza de sus alumnos (Mykletun, 1984; Wanberg, 1984; Russell y otros, 1987).

La conducta de los alumnos puede ser muy imprevisible, y ese comportamiento ruidoso, pendenciero, a menudo abusivo e insolente, puede hacer que los docentes se sientan vulnerables, haciendo que duden de sus métodos pedagógicos y de sus capacidades de superar la situación (Dunham, 1981). Puede que la contribución que hace la disciplina al estrés sea muy sutil dado que, por ejemplo, un maestro puede tener que dedicar una vigilancia constante a sus alumnos apáticos (Hawkes y Dedrick, 1983; Kalker, 1984; Laughlin, 1984). Según Claggett (1980), muchos docentes intentan vivir según la ética del «buen pastor», intentando asegurarse de que cada alumno tenga éxito en la escuela, cubriendo sus necesidades individuales.

La adecuación al rol

Otro estresante potencial es el de estar mal preparado para desempeñar la función docente, habiendo recibido una mala formación (Fimian y Santoro, 1983). Podemos decir que esto es también un ejemplo del «shock de roles», que Minkler y Biller (1979) definen como «[...] el estrés y la tensión manifestados como algo discontinuo, a medida que se pasa de funciones conocidas a otras que no lo son. Estos papeles nuevos pueden ser totalmente desconocidos, u bici' a papeles antiguos que se deben desarrollar de manera distinta en una nueva situación». Con la cantidad de rápidos cambios que han tenido lugar dentro de la docencia en los últimos cinco años, es muy posible que la preparación que ha recibido un maestro esté obsoleta cuando al fin comience a trabajar. Bien pudiera ser también que el «maestro de hoy» tenga un papel muy distinto al que tenía el que

empezó su carrera hace diez años, y muchos maestros pueden descubrir que no era el trabajo que esperaban. Esto se les puede aplicar también a quienes ya llevan muchos años en la profesión docente.

Si examinamos los efectos de los roles, por lo general veremos que estas características pueden interactuar, provocando estrés como resultado de ello; por ejemplo, Kotlarska y otros (1956, citado por la OIT, 1986), descubrieron un índice mucho mayor de hipertensión entre los maestros de Primaria, expuestos a situaciones conflictivas y a excesos de responsabilidad, comparados con otros grupos como el de los mineros.

El papel de los senior managers en la enseñanza

Cooper y Melhuish (1980) han identificado cierto número de características de los *senior managers* en el sector privado que les predisponen directamente a los ataques de corazón:

- a) personalidades extremadamente competitivas, agresivas e impacientes, que creen estar sometidas constantemente a la presión del tiempo (como la personalidad del Tipo A, que más adelante consideraremos con mayor detalle);
- b) un cambio reciente en el trabajo, que aún supone más exigencias relativas al tiempo y a las relaciones;
- c) trabajar en un puesto con un mal ambiente organizacional, recibiendo poco respaldo social;
- d) verse implicado en una situación en la que los valores personales entran en conflicto con los de la organización.

Otros estudios más recientes han tratado con mayor detalle los efectos sobre los *senior managers*, que se encuentran en esa situación de ser tanto administradores de recursos humanos como gerentes financieros.

Los *senior managers* británicos se están convirtiendo en ruinas emocionales, debido al estrés "J. Cientos de ellos padecen crisis nerviosas y recurren a la bebida, al tabaco y a las drogas a la hora de intentar adaptarse a los cambios en la enseñanza.

The Daily Express, 20 de abril de 1991

Las bajas por enfermedad también constituyen un problema, debido a diversos motivos:

En Somerset, 30 directores, un 10 por ciento del total, están de permiso por enfermedad, debido a las presiones que tienen que sobrellevar controlando los recursos económicos e impartiendo los nuevos GCSE.

The Daily Express, 20 de abril de 1991

Un reciente estudio elaborado por Cooper y Kelly (1993) analizó el estrés ocupacional entre 2.638 directores de escuelas de Primaria y Secundaria, junto con administradores/directores de centros de enseñanza superior no obligatoria, que abarcaba todo el Reino Unido. Se recogieron los datos partiendo de los datos demográficos personales/laborales, las fuentes del estrés laboral, la salud mental, la satisfacción con el trabajo y las estrategias de defensa. Estos datos fueron analizados mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), produciendo técnicas de variables únicas, dobles o múltiples (véanse los capítulos del 4 al 6 para más información sobre estos métodos).

Cooper y Kelly descubrieron que a medida que pasaban del nivel de enseñanza superior no obligatoria a los sectores de Primaria y Secundaria, aumentaba el nivel de insatisfacción laboral y mala salud mental. Además se descubrió que, con la excepción de las escuelas de Primaria, las directoras de Secundaria y Educación Superior no obligatoria parecían padecer una insatisfacción laboral más aguda que sus colegas masculinos, si bien esto no se traduce necesariamente en mala salud mental. Los directores, por otra parte, parecían adolecer de peor salud mental que sus colegas femeninas. Y finalmente, se evidenciaron las dos principales fuentes de estrés ocupacional pronosticadoras de la insatisfacción laboral y la mala salud mental: la «sobrecarga de trabajo» y el «mantener relaciones con el personal».

Las relaciones laborales como fuente del estrés en los maestros

Anteriores investigaciones revelaron que la presión de las relaciones laborales puede constituir tanto una fuente de estrés como una de ayuda, si bien en los estudios publicados se observa bastante inconsistencia en relación al efecto de las relaciones con los colegas (Sloan y Cooper, 1987). Un repaso de estos estudios nos revela que, en lo que respecta a las relaciones interpersonales, los aspectos principales que pueden considerarse estresantes son los relativos a: la incongruencia respecto al estatus, la densidad social, las personalidades agresivas, el estilo del liderazgo y la presión del grupo (Quick y Quick, 1984a). Al intentar comprender la relación entre el estrés y las relaciones laborales es importante considerar el efecto de la jerarquía (relaciones con la dirección y los maestros restantes) y, en el caso del profesorado, las relaciones con los alumnos a los que enseñan. Más adelante consideraremos el apoyo social como moderador del estrés, aunque también analizaremos su función tanto como elemento estresante como fuente de ayuda.

Un repaso de la literatura de investigación sobre el tema del estrés en los docentes revela que éstos padecen estrés debido a su relación con: *colegas docentes* (Wanberg, 1984; Brenner y otros, 1985); el o la *directora* (Clark, 1980; Needle y otros, 1980; Tellenbeck y otros, 1983); *administradores/autoridades docentes* (Hawkes y Dedrick, 1983; Kalker, 1984; Wanberg, 1984; Russell y otros, 1987); *los padres y las madres de alumnos* (Kalker, 1984; Mykletun, 1984; Wanberg 1984); *la co-*

munidad (Cox, 1977; Needle y otros, 1980) y *los alumnos* (Tellenbeck y otros, 1983; Brenner y otros, 1985). Las secciones siguientes ofrecen los datos disponibles sobre estas relaciones.

Las relaciones con los colegas

Dunham (1977b) descubrió que los docentes consideraban las relaciones laborales con los colegas como una fuente de estrés, descubrimiento que otros estudios han corroborado. Se ha dicho que la fuente dominante del estrés es la *calidad* de esas relaciones interpersonales, y que las buenas relaciones sociales tienen un gran valor cuando ofrecen ayuda para combatir el estrés (Brenner y otros, 1985).

Kyriacou (1981a) ha sugerido que las escuelas deberían intentar mejorar el respaldo social que recibe el cuerpo docente, y que una buena parte de esa responsabilidad la tiene el o la directora. Sin embargo, en este punto debemos tener en cuenta que las buenas relaciones sociales sólo pueden desarrollarse si la estructura organizacional está diseñada de tal manera que facilite las buenas relaciones laborales entre los individuos. Si existe una estructura formal (en lo referente a la responsabilidad y la comunicación), ésta puede reducir las ocasiones de establecer esas relaciones.

Otro de los problemas a los que se enfrentan los maestros en nuestras escuelas es que pueden tener miedo de exponer sus problemas cuando se enfrenten a un exceso de trabajo, porque no quieren decepcionar a otros compañeros. Por ejemplo, aunque la única manera de que dispongan para combatir el estrés sea el absentismo, les preocupa el exceso de trabajo que su falta supondría para sus colegas en la escuela. Kyriacou (1987) explica que, aunque el absentismo ayuda a algunos maestros a superar el problema, puede producir un impacto negativo fomentando el empeoramiento de las relaciones, cuando otros miembros del claustro tengan que encargarse de las clases del compañero ausente.

Incluso sería posible ser testigos del desarrollo de «facciones» dentro de las escuelas. Según Claxton (1988), ésta puede ser una manera en que se manifieste la ruptura de relaciones en las organizaciones donde exista estrés. Además, Spanoil y Caputo (1979) subrayan el desarrollo de la falta de confianza en los centros donde está presente el estrés. El problema es que estas «divisiones», aun siendo una *manifestación* del estrés, pueden convertirse en causas del mismo. Una de las evidencias específicas que puede indicar su presencia es la dimisión de miembros del claustro en circunstancias insatisfactorias.

La relación con el alumnado

Uno de los estresantes potenciales al que se enfrentan los enseñantes es el de las actitudes y conductas de los alumnos. Aunque ésta es una idea que ha aparecido en la literatura sobre el tema, se han dado ciertas contradicciones. Un estudio

que llevaron a cabo Litt y Turk (1985) sugirió que el mal comportamiento de los alumnos y los problemas de disciplina no eran causas principales del estrés; mientras que otro estudio que realizaron Cichon y Koff (1978) afirmaba que la amenaza de daños físicos e insultos por parte de alumnos problemáticos producía sobre el docente un impacto mucho mayor que cualquier otro aspecto de su experiencia profesional, como podrían ser la administración y los métodos pedagógicos. Hay diversas explicaciones de por qué se producen tales discrepancias. Los docentes pueden estar más o menos dispuestos a admitir sus problemas con el alumnado, ya que muchos consideran esto como parte fundamental de la profesión docente. Además, hay muchos tipos y grados distintos de mal comportamiento, desde los indicios más leves de desorden en clase hasta los ataques físicos graves. Cada vez que se ha investigado la conducta de los alumnos en relación al estrés, ha habido estudios que no han hecho distinción entre los distintos tipos de problemas conductuales, y otros se han concentrado sólo en los acontecimientos estresantes más importantes (Comber y Whitfield, 1979). Independientemente de los resultados, se ha sugerido que los incidentes aislados y disruptivos graves pueden ser una causa menor de estrés, comparados con el efecto acumulativo de los trastornos constantes y reiterados «de bajo nivel» (Kyriacou, 1987). Además, los docentes tienen distintos puntos de vista en relación a lo que constituye un problema de disciplina. Freeman (1987) ha observado que las expectativas difieren según la naturaleza particular de una situación dada, igual que puede variar el grado del estrés asociado a un incidente disruptivo.

Se ha concluido que las actitudes del alumnado y su comportamiento constituyen causas del estrés entre el profesorado. Aquellas mencionadas con más frecuencia incluyen referencias a una falta de motivación, y Kyriacou y Roe (1988) descubrieron que el problema de conducta más importante entre alumnos de primer año era que no llegaban al nivel establecido, y este problema ocupaba el quinto lugar en el caso de los alumnos de quinto año. Este dato se hace eco de un trabajo previo de Kyriacou y Sutcliffe (1978a), que decía que la causa más frecuente de estrés era «la mala actitud de los alumnos hacia sus estudios». Otros estudios sobre esta área se refieren a la preocupación de los maestros de mantener estándares muy elevados, o el interés por el aprendizaje de sus alumnos (Pratt, 1976). Si examinamos todos estos problemas derivados de la conducta del alumnado, parece ser que apuntan hacia el hecho de que la causa subyacente de presión comienza con el deseo que tienen los docentes de desempeñar bien su cargo (desean motivar a los alumnos para que alcancen todo su potencial). El estrés puede comenzar con la frustración al no poder alcanzar esos estándares y objetivos.

Por otro lado, parece ser que la preocupación de los docentes por la conducta de sus alumnos también contribuye a la satisfacción en su trabajo. Freeman (1987) ha argumentado que, para la mayoría de los maestros, la satisfacción laboral se centra en la propia experiencia pedagógica, y en el «*feedback* positivo» derivado de una buena lección o serie de lecciones. Por tanto, los ele-

mentos que interfirieran con este *feedback* (la mala actitud y conducta de los alumnos) podrían ser una causa de insatisfacción laboral. Además, Mancini y otros (1982,1984) han sugerido que el «agotamiento» puede estar asociado con la ruptura de la relación docente/cliscente, ya que descubrieron que los enseñantes «agotados» ofrecían muchas menos alabanzas e información a sus alumnos, evidenciando una menor aceptación de ellos. Otro problema que conduce al indeseable estrés en el profesorado es el de la violencia real. Al examinar los registros médicos de maestros estadounidenses que habían padecido ataques físicos o amenazas, Bloch (1978) descubrió que éstos habían experimentado síntomas similares a los de «neurosis postraumática de guerra». Muchos estudios han considerado la violencia como una causa de estrés en el entorno escolar (OTT, 1981; Hammond, 1983; Wanberg, 1984). El incremento de la violencia entre el propio alumnado también es evidente, tal y como vemos en el siguiente ejemplo.

Anoche la policía interrogó a un muchacho de 15 años después de que un maestro recibiera un disparo delante de su aula que le hirió gravemente, en una escuela pública de Bristol. Roderick Findlay, de 49 años, estaba dando una clase de Historia a 20 alumnos en la escuela de Colston, ayer por la mañana, cuando entró un alumno empuñando una escopeta.

The Guardian, 6 de marzo de 1991

Este caso no constituye un ejemplo típico de los acontecimientos cotidianos en las escuelas británicas, sino que es más bien una ilustración extrema de la violencia en clase. No obstante, la violencia dentro de las aulas está creciendo en los Estados Unidos, hasta el punto de que se han tomado medidas para controlarla. Muchas escuelas han establecido automáticamente una expulsión de un año por llevar un arma, y actualmente, en las puertas de 16 centros escolares en distintos lugares de los Estados Unidos, se han instalado detectores de metales. Esta violencia no sólo va dirigida hacia los maestros, sino también hacia los propios compañeros:

Según el Ministerio de Educación de la Ciudad de Nueva York, que tiene 200.000 alumnos, en el año escolar 1988-1989 se produjeron 1.356 ataques. Aunque éste fue el primer incremento en las cifras en un período de seis años, incluyó el primer asesinato cometido en una escuela, un muchacho de 17 años que recibió un disparo en el pecho, efectuado por uno de sus compañeros, en lo que fue calificado de accidente.

The Guardian, 6 de marzo de 1991

Es probable que el hecho de tener que ser testigo de una creciente violencia entre los alumnos haga que el maestro padezca estrés.

La violencia no es el *único* problema que encuentra el profesorado en las escuelas; también tienen que enfrentarse al desinterés por la educación, la apatía y

los problemas que puedan tener los alumnos derivados de su trasfondo familiar. Los docentes se van viendo inmersos en el papel extra de trabajadores sociales, y tienen que considerar cuidadosamente los problemas relativos al hogar que padecen los alumnos (como el abuso sexual de menores).

El tipo de centro como influencia sobre el estrés entre docentes

Una cuestión que hemos de considerar en el estudio del estrés entre el profesorado es si el tipo de centro influye o no en la naturaleza y el grado del estrés experimentado. Existe cierto número de características que difieren (el tamaño de la escuela, el número de alumnos por maestro, la edad de los alumnos, las presiones académicas) de un tipo a otro de escuela (de Primaria o Secundaria), y que pueden suponer problemas para los maestros. La mayoría de los estudios que analizan los efectos del tipo de escuela se centran en la relación entre el estrés y los alumnos en esos centros; sin embargo, ofrecen una información muy limitada sobre el tipo de centro y su relación con el grado de estrés que experimentan los maestros. Debido a la distribución desigual de los géneros (en las escuelas de Primaria hay sobre todo mujeres, y hombres en las de Secundaria), es difícil efectuar una comparación en la que no influya el género (Rudd y Wiseman, 1962). Sin embargo, se ha sugerido que el estrés es un problema a todos los niveles de la enseñanza, si bien se asume que determinados tipos de centro (como los urbanos o los de educación especial) crean estrés. La mayoría de los estudios sobre este campo han tenido en cuenta los efectos de la enseñanza en la educación especial (Pratt, 1978), y los problemas que se derivan al tratar con alumnos que tienen dificultades de aprendizaje.

Galloway y otros (1982a, b) sugirieron que la organización y el clima del centro pueden funcionar como mediadores del estrés de los maestros, a pesar de las condiciones objetivamente desfavorables. Pratt (1978) intentó un enfoque bastante diferente, teorizando que el estrés del profesorado se incrementaba en los centros «pobres», a medida que aumentaba la edad de los alumnos. En este estudio a pequeña escala, que incluía a 124 maestros de Primaria, se calificó a los centros de «pobres» en base a su capacidad de servir comidas en el centro. Pratt descubrió que cuanto más mayores eran los alumnos, mayor era el estrés que evidenciaba el maestro, lo cual sugeriría que la enseñanza en centros de Secundaria resulta más estresante. No obstante, bastantes limitaciones nos indican que no podemos sacar conclusiones firmes sobre las diferencias entre los docentes de Primaria y Secundaria, lo cual se debe en gran medida a que los estudios no han empleado medidas estándar ni amplias muestras transversales.

La relación con la dirección

Vemos que el estrés relacionado con las relaciones entre maestro y dirección y la estructura organizacional y el clima de la escuela son cosas que se superponen en buena medida. En secciones posteriores de este capítulo analizaremos algunas de sus características (participación en la toma de decisiones y nivel de participación), pero ahora trataremos temas más relacionados con los rasgos personales del administrador (en este caso el director) que pueden generar estrés en sus subordinados.

Las investigaciones han demostrado que algunos individuos particulares pueden causar, dentro de su entorno laboral, un estrés indebido a otras personas, dado que no reconocen los sentimientos ajenos ni las sensibilidades que están en juego en la interacción social (Sutherland y Cooper, 1991). Levinson (1978) ha creado la clasificación de «personalidad abrasiva» para describir a este tipo de personas. Suelen ser personas que se orientan hacia el éxito; son inteligentes y constantes, pero no tan eficientes en el campo de las emociones. Se ha sugerido que, si un líder pertenece a este tipo de persona, puede provocar estrés en sus subordinados. Por ejemplo, si el director/a de una escuela de Primaria reúne las mencionadas características —y además se trata de un perfeccionista y es egocéntrico— estos rasgos pueden crear sentimientos de inadecuación y conflicto entre el personal a su cargo.

Otro rasgo importante es el del estilo de liderazgo, ya que se trata de una causa potencial de estrés en los empleados, sea cual sea su profesión. Lewin y otros (1939) documentaron bien los efectos de la exposición a un estilo de liderazgo autoritario. Si un director, por ejemplo, no es participativo, no fomenta el nuevo aprovechamiento de sus decisiones o actuaciones y no reconoce el trabajo bien hecho, la relación director-maestro corre peligro. Las reacciones frente a este tipo de liderazgo pueden variar, desde la pasividad y represión (lo cual redundaría en altos niveles de presión sanguínea) hasta la ira y las manifestaciones más evidentes de conflicto (agresión). Esto puede provocar una situación estresante para los docentes de un mismo centro. Debemos tener en cuenta, sin embargo, que el ambiente o cultura de la escuela puede potenciar formas particulares de administración.

El desarrollo de la carrera

Se ha concluido que la lista de estresantes potenciales que son evidentes en el área del desarrollo de una carrera consiste en dos grupos básicos (Marshall, 1977). Son los siguientes:

a) *falta de seguridad laboral*, temor a repetirse, a quedar obsoleto, a una jubilación anticipada forzada, a la expulsión del puesto de trabajo;

b) *incongruencia del estatus*, exceso o defecto de promoción y frustración derivada de tener ambiciones irrealizadas o de «tocar techo» dentro de la carrera.

La inseguridad laboral y la amenaza de tener que cambiar de puesto dentro de la escuela, la posibilidad de que se cierre el centro y la consiguiente pérdida de trabajo o cambio de éste son elementos que constituyen una dimensión adicional de la experiencia del maestro.

Falta de seguridad laboral

Dos de los rasgos comunes de la vida laboral son el temor a perder el trabajo y la amenaza que supone el desempleo; se ha descubierto que están relacionados con algunos problemas graves de salud, tales como las úlceras, la colitis y la alopecia (Cobb y Kasl, 1977), así como mayores problemas musculares y también emocionales (Smith y otros, 1981). Con la inseguridad laboral se produce un consecuente deterioro de la moral y la motivación de los trabajadores, lo cual puede incidir negativamente en su forma de desempeñar el trabajo, en su eficiencia y su compromiso.

Siempre se ha creído que la docencia es una profesión muy segura, y sin embargo, y cada vez más, éste no es necesariamente el caso. Tenemos numerosos datos sobre la inseguridad del trabajo del docente (Needle y otros, 1981; Wanberg, 1984). Los individuos que deben cambiar de puesto son más vulnerables al estrés, dado que el cambio de trabajo supone una causa potencial de elevado estrés (Lazarus, 1981). Además de esto, el rápido ritmo de cambio dentro de la docencia, tanto en términos de la naturaleza y exigencias del trabajo como de las tecnologías y materiales con los que deben trabajar los enseñantes, implica que los docentes deben considerar la posibilidad de reciclarse y plantearse un posible cambio de carrera.

La incongruencia del estatus

Ésta es una característica importante en el área de las relaciones laborales, y se refiere a la situación en la que se le confiere un estatus a un individuo que no corresponde a las expectativas y esperanzas que él tenía. Esto tiene una especial relevancia para los maestros hoy en día, ya que se quejan de tener una mala imagen en términos de prestigio, salario y respeto por su estatus profesional (Laughlin, 1984; Wanberg, 1984).

Se ha descubierto que la falta de promoción también influye en el estrés del profesorado (Fimian, 1983; Wanberg, 1984) y que las ambiciones irrealizadas constituyen una causa de inseguridad laboral. Los criterios para evaluar los ascensos son impredecibles e inseguros, lo cual refuerza el control externo al que está sometido el individuo (Kyriacou y Sutcliffe, 1979b). También hay otros problemas derivados de la discriminación, cuando las mujeres están faltas de movilidad dentro de su ca-

rrera (Wanberg, 1984). Otro elemento que potencia esta situación es la ausencia de posibilidades de ascender, lo cual, en general, es un elemento intrínseco a esta profesión (Eskridge, 1984; Mykletun, 1984).

La mayoría de personas serían capaces de adelantar ciertas razones que respaldaran la necesidad de promoción en sus trabajos. La posibilidad de ascender en la escala de la carrera determina la disponibilidad y volumen de las recompensas económicas y, por tanto, materiales, pero de igual importancia es el estatus incrementado que redunda en un nivel más alto de autoestima y de desafío personal.

El «encerramiento» ocupacional

Cuando las oportunidades que tiene un individuo de abandonar su trabajo actual son mínimas, este fenómeno se denomina «encerramiento ocupacional». Se puede deber a una falta de alternativas laborales adecuadas en el mercado de trabajo, o a la incapacidad de obtener otro puesto dentro de la misma organización. En el caso de los docentes, esto puede dar como resultado el sentimiento de que su preparación no les capacita para desempeñar otro trabajo que no sea la docencia. Los maestros sienten que están etiquetados de «educadores», y están ansiosos por introducirse en el mundo laboral que no tenga que ver con la enseñanza. Muchos han pasado del instituto a la universidad, donde les han preparado para la docencia, y luego directamente al entorno escolar. Esta «inmovilidad ocupacional percibida» puede ser real o imaginaria, pero sea como fuere, puede producir un impacto sobre los sentimientos de autoestima que tengan los enseñantes.

Puede que la insatisfacción laboral provenga del hecho de sentirse atrapado, con lo que el bienestar mental se verá entonces reducido (Sutherland y Cooper, 1986). Wolpin y Burke (1986) descubrieron que los profesionales que manifestaban estar «enjaulados» en su trabajo tenían un bajo nivel de autoestima, discutían más con su pareja y estaban menos satisfechos del matrimonio. Evidenciaban mayores índices de depresión, de mala salud física, y menos satisfacción en la vida. Esto nos sugiere, por lo tanto, que los docentes son profesionales vulnerables a este tipo de presión.

El clima y la estructura organizacional

Otra característica importante a la hora de determinar el grado de estrés que experimentan los docentes es la estructura y el clima del centro donde trabajan. A nivel general, Cooper y Marshall (1978) hacen referencia a la amenaza potencial que esto supone para la autonomía, la libertad y la identidad personales. Por consiguiente, es posible sugerir que cualquier organización tiene una «personalidad» colectiva que determina la manera de tratar a los individuos que la componen. El elemento relevante no es sólo cómo trata la empresa a sus trabajadores, sino cómo

perciben los individuos la cultura, el clima y las costumbres presentes en ella, y cómo reaccionan frente a estos elementos en términos de satisfacción laboral, lealtad hacia la empresa y otros resultados conductuales (absentismo).

Los estresantes estructurales también incluyen los efectos de los departamentos marcadamente independientes, y el alto nivel de especialización departamental y formalización, que deja pocas oportunidades para la promoción personal. Éstos son problemas que tienen algunos maestros cuando tienen que competir con otros departamentos, por ejemplo a la hora de conseguir material. Otros estresantes incluyen la mala comunicación, un nivel inadecuado de *feedback* respecto al desempeño de la función, unos criterios de valoración de esa actuación que sean imprecisos o ambiguos, y unos sistemas de control injustos (Brief y otros, 1981). Otros elementos que pueden ser importantes para los docentes hoy en día son los relativos a la participación y a la toma de decisiones, a la falta de una adecuada consulta y comunicación y a las limitaciones de la conducta estudiantil (falta de sanciones que traten el problema de los alumnos ingobernables).

La participación en la toma de decisiones

A nivel general, cuando hablamos de participación en este contexto nos estamos refiriendo al punto en que interactúan los subordinados con sus superiores en el proceso administrativo de tomar decisiones (Tannenbaum y Massarik, 1989), en los casos en que se deban tomar decisiones relativas a la organización, la dirección y los subordinados responsables del control en ese proceso de coordinar el propósito de la compañía o el negocio. El hecho de participar de forma efectiva en la toma de decisiones puede dar como resultado un mejor desempeño del trabajo y reacciones psicológicas y conductuales positivas (Miller y Monge, 1986). Recientemente los docentes han expresado sus quejas relativas a la falta de participación que tienen en muchos de los cambios que se producen dentro de la enseñanza y, en consecuencia, en sus escuelas. Tradicionalmente, el trabajo del maestro siempre ha implicado un elevado grado de autonomía. A la luz de los recientes cambios que tienen lugar dentro de la enseñanza, podemos inferir que ésta es otra fuente de presión para los docentes.

La evaluación del desempeño del cargo

A algunas personas les puede resultar estresante el hecho de que otras las evalúen, en especial si los resultados de esa evaluación tienen consecuencias sobre sus perspectivas laborales y sobre el desarrollo de su carrera (Baron, 1986). En el momento de esta investigación, los enseñantes se estaban enfrentando a la posibilidad de la evaluación del profesorado, una nueva adición a los cambios introducidos en las escuelas. Aparte de esta evaluación formal, el propio trabajo de los

docentes requiere que estén todo el día de cara al público, delante de los alumnos. Su forma de desempeñar el cargo se evalúa, en gran medida, cada vez que un alumno hace un examen, o cuando el maestro tiene una reunión con el padre y la madre de un alumno.

La cultura de la organización

Una estructura de presuposiciones básicas —inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado mientras aprende a enfrentarse a los problemas de la adaptación externa y la integración interna-- que ha funcionado lo bastante bien como para considerarlo útil y, por tanto, para presentarlo a nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación a esos problemas.

SCHEIN, 1985

Bien pudiera ser que la cultura dentro de la escuela influyera sobre el grado de estrés que experimentan los maestros. A nivel general, se considera que la cultura de una organización tiene que ver con los valores y normas compartidos, y que constituye una fuerza principal del cambio organizacional. Otros aspectos más públicos y cruciales de la cultura son las normas de comportamiento, los valores dominantes, las reglas y normativas, y la ética global que demuestre la organización. El problema puede darse cuando existe un vacío entre lo que un empleado espera que implique el trabajo y lo que dicen las reglas que hay que hacer. Hasta cierto punto, están apareciendo problemas culturales dentro de las escuelas. Están teniendo lugar muchos cambios que transforman buena parte de la ética (se está poniendo más énfasis en la administración financiera y los cambios curriculares). Muchos maestros se quejan de que la enseñanza ya no es lo que era. También se está produciendo una desviación hacia los aspectos más pastorales del trabajo (función tutorial). Otro problema añadido es que los maestros nuevos en la profesión tendrán expectativas de lo que implica su trabajo que serán distintas a las que tenían los docentes más experimentados, que estarán allí para ayudarles a adaptarse. Esto puede generar una cultura conflictiva dentro de algunas escuelas.

Existen otras presiones adicionales a las que se enfrenta el profesorado, y que se componen de aspectos sociales, es decir, la legislación que limita las respuestas a situaciones sociales (Needle y otros, 1981), la privación económica y social que padecen los alumnos (Pratt, 1978; Tellenbeck y otros, 1983), las relaciones padres-madres/hijos (Wilson, 1980), el macro-entorno (Pettigrew y Wolf, 1981) y las presiones públicas (*Instructor*, 1979). Esto sugiere que los problemas de los maestros no sólo derivan de las limitaciones dentro de su propia organización, sino también de la estructura y el clima de la sociedad.

La relación hogar/trabajo

Hasta ahora, en este capítulo nos hemos concentrado en la presión dentro del entorno laboral de los docentes. Sin embargo, existen estresantes potenciales que se dan en la vida del maestro, fuera del campo laboral, y que afectan a la conducta en el trabajo, y que requieren consideración a la hora de evaluar las causas y el impacto del estrés. Los estresantes potenciales incluyen los sucesos de la vida que inducen al estrés, las presiones derivadas del conflicto entre las exigencias de la organización y las de la familia, y los conflictos entre las opiniones personales y las de la organización escolar. Las cosas que ocurren en casa pueden ser tanto una causa de estrés como un respaldo, del mismo modo que las relaciones en el trabajo, y pueden asimismo mitigar o potenciar los efectos de los elementos estresantes experimentados en el entorno laboral.

En el caso de los docentes, las mayores presiones derivadas de la relación hogar/trabajo son las generadas por las parejas con «doble carrera», y por las relaciones entre trabajo y familia.

Las parejas de «doble carrera»

Un aspecto de la vida familiar que puede contribuir a exacerbar la presión es el de formar parte de una pareja de «doble carrera». Uno de los principales problemas a los que se enfrentan las familias con dos carreras es la actitud de la sociedad hacia ellas (se sigue pensando que la familia «tradicional» es la norma). La expresión «familias de doble carrera» la acuñaron por primera vez dos sociólogos, Rhona y Robert Rapoport (1971). Describían así a esas familias en las que los dos cabezas de familia desarrollan una carrera profesional mientras siguen manteniendo una relación familiar. Lewis y Cooper (1989) esbozan algunos de los estresantes derivados de formar parte de una de estas familias con dos carreras:

- **Conflicto:** causado por las expectativas tradicionales relativas a los papeles femenino y masculino.
- **Sobrecarga:** cómo se enfrentan las parejas a las exigencias del trabajo y la familia?
- **Los dilemas del ciclo de roles:** ¿cómo lo hacen para programar los sucesos importantes (como un cambio de trabajo) de forma que ninguno de los dos miembros de la familia experimente una sobrecarga?
- **Los dilemas relacionales:** las parejas con dos carreras no suelen tener modelos para establecer una relación igualitaria, de manera que pueden tener dificultades para apartarse de las expectativas tradicionales que tenían tanto ellos mismos como sus amigos y parientes.

- *El dilema de la igualdad*: aunque intenten mantener un sentimiento de igualdad, se pueden producir problemas cuando, por ejemplo, el trabajo de uno de los miembros exija que se muden de domicilio, etc.

Si bien se trata de un área relativa a los docentes que no se ha estudiado demasiado, en una profesión como ésta, con una proporción tan amplia de mujeres, es muy probable que el estrés derivado de ser una pareja con dos carreras sea un elemento a tener en cuenta como factor estresante en el caso de los profesionales de la enseñanza.

Las relaciones entre el trabajo y la familia

La interacción entre el hogar y el trabajo y los «malabarismos» que en ocasiones ésta origina pueden crear estrés. Los estudios han revelado que las tensiones originadas en la familia tienen cuatro causas posibles:

- *La presión o sobrecarga laboral* (debida a las labores del hogar);
- *Los conflictos interpersonales* (entre matrimonios y entre padres/ madres e hijos);
- *El cautiverio que supone un rol* (cuando deben desempeñar uno, pero preferirían otro);
- *La reestructuración de los roles familiares a través del tiempo* (Pearlin y Turner, 1987).

Glowinkowski y Cooper (1985) propusieron la idea del «desbordamiento», cuando existe una relación entre el hogar y el trabajo que conduce a experiencias y reacciones similares en ambas áreas. Bromet y otros (1988) han descubierto evidencias que respaldan esta hipótesis; ellos sostienen que existe una asociación positiva entre el estrés matrimonial y el laboral. La «compensación», por otra parte, es el proceso en el cual el individuo busca experiencias y satisfacciones opuestas en el trabajo y el hogar, para compensar las deficiencias en uno de los dos campos (Gutek y otros, 1988).

En esta área, y en lo que respecta al cuerpo docente, se han producido ciertos descubrimientos. En un estudio de Cooke y Rousseau (1984), los resultados revelaron que aunque las exigencias de la familia chocaban con las del trabajo, la familia también ofrecía por otro lado confort y respaldo al maestro. Por tanto, esto les permitía superar algunos de los efectos más dañinos sobre la salud que suelen ir asociados con el estrés (dolores de cabeza, insomnio) mejor que los docentes que seguían solteros. Pero hay un problema a la hora de sacar conclusiones a partir de hallazgos como éstos, dado que probablemente existen muchas diferencias entre los estilos de vida de los maestros casados y los solteros.

Los aspectos del maestro individual y su respuesta al estrés

En otras secciones anteriores de este libro hemos subrayado la idea de que la situación en la que se encuentran los maestros no será necesariamente estresante sino que quedará afectada por la interacción entre la situación y las características individuales de la persona involucrada. La evidencia demuestra que en ciertos entornos, y bajo determinados grados de presión, algunos individuos superan la tensión y otros no. Por tanto, la experiencia del estrés puede ser un fenómeno muy personal, dado que en algunos casos el maestro individual percibe los elementos estresantes y las amenazas como algo muy superior a los recursos de que dispone para superarlos. Por consiguiente, algunos enseñantes son más susceptibles al estrés que otros, pero debemos descubrir por qué es así, y centrarnos en esas características del entorno y del propio maestro que conducen a una merma de su resistencia e incrementan su vulnerabilidad. Hay muchos factores que predisponen a un docente a tratar el estrés de forma específica (la edad, la experiencia, los acontecimientos y las fases de su vida, su capacidad, su personalidad, su patrón de conducta, sus actitudes, valores y necesidades).

A nivel general, esta relación «persona-faceta» se ha descrito más ampliamente con respecto a los rasgos de personalidad, a un conjunto de reacciones aprendidas (Innes, 1981) y a las variables personales condicionantes (McMichael, 1978). Estas ideas suponen que existe un perfil de personalidad estable (disposiciones conductuales, técnicas de defensa y capacidades de adaptación) con unos estilos que afectan al modo en que una persona se enfrenta al estrés. Schuler (1982) analiza en mayor profundidad las cualidades internas del individuo en el apartado de sus necesidades y valores, capacidades y experiencia, así como los rasgos de personalidad del individuo. Todas estas cosas son importantes en la percepción que tiene el individuo de su entorno laboral. En la tabla 3.1 podemos ver un resumen de estas facetas, en un trabajo de Beehr y Newman (1978).

Mientras estábamos seleccionando los aspectos individuales de los docentes que íbamos a examinar en este estudio, le prestamos atención a aquellas facetas que se consideraban adecuadas para ellos, y que otros estudios reflejaban repetidamente (tales como el género y la edad). También tuvo una tremenda importancia para nuestra investigación el estudio del estilo conductual Tipo A (conducta consciente del tiempo, con fuerte motivación, etc.; véase más adelante en este capítulo), que ha sido un área bastante ignorada con respecto a los docentes. Muchos estudios han analizado las variables biográficas (Simpson, 1962; Capa, 1987) explorando la comparaciones entre la experiencia que tienen del estrés los maestros dependiendo de su género, edad y experiencia docente. Algunos estudios (Cichon y Koff, 1978; Kyriacou y Sutcliffe, 1978a) indican que las características individuales de los docentes, tales como la edad, el género, la experiencia docente y el nivel de formación, no se corresponden demasiado con el estrés manifiesto ni con los elementos estre-

santes (Catterton, 1979). Kyriacou y Sutcliffe (1979a) evidenciaron unos resultados ligeramente distintos. Descubrieron que los jefes de departamento y las maestras padecían más estrés que sus colegas. Moracco y otros (1983) descubrieron que, aunque no existían relaciones significativas entre características similares y el estrés, parecía ser que el género, la experiencia dentro de la docencia y el entorno escolar tenían cierto peso sobre los niveles de estrés que experimentaban los docentes. En un repaso de la literatura de investigación, Hiebert y Farber (1984) concluyeron que el género, la edad y la experiencia docente estaban relacionados con el estrés en el profesorado, mientras que Mykletun (1984) descubrió que las variables biográficas sólo tenían una influencia leve o moderada en los niveles de estrés.

1. Estado psicológico (rasgos de personalidad y características conductuales)
 - Tipo A
 - necesidades del ego
 - necesidad de claridad/
intransigencia frente a la ambigüedad
 - introversión/extraversión
 - locus de control
 - búsqueda de la aprobación
 - inteligencia
 - capacidades
 - actitud defensiva
 - experiencia previa del estrés
 - impaciencia
 - conflictos intrapersonales
 - autoestima
 - motivación, objetivos, aspiraciones
 - nivel típico de ansiedad
 - estilo perceptivo
 - valores (humanos, religiosos...)
 - estándar laboral personal
 - perfeccionismo
 - satisfacción laboral y otros aspectos de la vida
2. Estado físico
 - mantenimiento físico/salud
 - dietas y hábitos alimentarios
 - patrones de ejercicio, trabajo, sueño y relajación
3. Características de las fases de la vida
 - fase de desarrollo humano
 - fase familiar
 - fase de la carrera
4. Demografía
 - edad
 - educación (cantidad y tipo)
 - género
 - raza
 - estatus socioeconómico
 - ocupación, vocación

TABLA 3.1. Facetas del estrés laboral; el ámbito de la investigación sanitaria entre los empleados: la faceta personal

FUENTE: Beehr y Newman (1978)

Hay otros investigadores que también manifiestan haber descubierto importantes interacciones. Feitler y Tokar (1982) afirman que los niveles de estrés en los profesionales de la enseñanza varían con la edad, la localización de la escuela y el grado al que se enseña, pero no con la experiencia del docente. Más concretamente, los maestros con edades comprendidas entre los 31 y los 44 años, los docentes en centros urbanos y quienes enseñan a grados más avanzados manifestaban mayores niveles de estrés. Pratt (1978) corrobora este último descubrimiento. Según Laughlin (1984) las variables biográficas desempeñan un papel principal en la percepción del estrés que tienen los docentes; este autor descubrió que el género, la edad, el tipo de escuela (Primaria o Secundaria), el cargo y las aptitudes eran factores importantes en la predicción del estrés entre el profesorado. Las maestras jóvenes y los profesores de Secundaria evidenciaban un mayor estrés debido a los alumnos recalcitrantes; los docentes de Primaria consideraban estresantes las exigencias del currículum; los maestros que estaban en la mitad de su carrera atribuían su estrés a la falta de reconocimiento de su trabajo; y a los docentes más mayores les resultaban estresantes los cambios en el currículum. Por tanto, en los resultados de los estudios no hay demasiada consistencia; sin embargo, parece reconocerse que, por lo general, ciertas características biográficas de los maestros son moderadores potenciales del impacto que cause en ellos el estrés, y en subsiguientes secciones de este capítulo estudiaremos con más detalle algunas de tales características.

La edad, la experiencia y el grado de aptitud y su relación con la experiencia del estrés

Una característica importante que puede modificar la respuesta de un maestro frente al estrés puede ser la edad, debido a que en cada fase de la vida un individuo puede experimentar una vulnerabilidad especial, y/o un mecanismo de defensa específico (McLean, 1979).

La edad puede afectar de dos maneras el impacto del estrés:

- la edad y el estado biológico de la persona puede mediar en la respuesta, en el sentido de que se fatiga más fácilmente y el trabajo le parece más difícil (las horas más largas, etc.);
- las experiencias pasadas afectan al modo en que percibe y experimenta el estrés (anteriores fracasos para enfrentarse a una situación).

También se ha relacionado la edad y la experiencia con el grado del estrés en la enseñanza, ya que se ha sugerido a veces que son los recién llegados a la profesión los que pueden padecer el grado más elevado de estrés (generalmente los maestros más jóvenes). Esto se puede deber al hecho de que aún no han adquirido la experiencia necesaria para controlar el trabajo. Un estudio de Coates y Thoresen (1976)

concluyó que los maestros más jóvenes y menos experimentados padecían más estrés que sus colegas, derivándolo de las presiones asociadas con la disciplina, las malas perspectivas de ascenso y las cuestiones administrativas.

Un informe reciente de Edworthy (1988) descubrió que una fuente principal de estrés entre los docentes jóvenes era la escasa capacidad general del alumnado. Un estudio anterior, de Laughlin (1984), sugería que el principal interés de los enseñantes jóvenes lo constituyen los alumnos, mientras que para aquellos más maduros el factor más importante de estrés son ciertos aspectos de sus carreras; para los maestros más mayores, el problema es la propia enseñanza. Un vistazo a la literatura sobre el tema, en general, destaca el problema al que pueden enfrentarse los docentes de mediana edad: el temor a quedar obsoletos, unido a la crisis de la edad madura. Por tanto, como explica Warnat (1980), esto puede generar que los docentes de edad madura se preocupen porque sus metodologías hayan pasado de moda, pensando que su experiencia tiene poco valor —o ninguno— para la profesión. Cuando se intentan comparar las experiencias de los maestros jóvenes y mayores resulta difícil erradicar el efecto de la experiencia *auténtica*, de manera que a menudo es necesario considerar en bloque a los docentes. Puede que los investigadores no siempre dejen claro este punto, pero hablando en términos generales ése es el caso en la mayoría de los estudios sobre esta área.

Las implicaciones de los descubrimientos hasta ahora realizados pueden implicar que los docentes aprenden a enfrentarse a los estresantes particulares hasta un cierto punto, tras lo cual pasan a ocuparse de otra cuestión. El estudio de Laughlin (1984) antes mencionado no fue longitudinal, y por tanto no presentaba las cambiantes preocupaciones del mismo docente durante su carrera. Dunham (1984b) ha intentado explicar cómo maestros aparentemente competentes pueden padecer estrés, sugiriendo que aquellos docentes capacitados y experimentados que se enfrentan a cambios en las exigencias externas pueden sufrir al descubrir que sus estrategias de defensa desarrolladas anteriormente en gran medida no les sirven de nada.

Nias (1985) ha indicado que la consolidación y extensión de la carrera docente no depende necesariamente de la edad o la experiencia sino, en gran medida, de la suerte. En un estudio de 99 estudiantes de «Certificado de Posgrado en Enseñanza» (PGCE), ella se dedicó a seguir sus carreras mediante entrevistas esporádicas y extensas a lo largo de nueve años. En un período que oscilaba entre tres meses y dos años, los aprendices entrevistados consideraban que la enseñanza era «un viaje iniciático caracterizado necesariamente por el sufrimiento». Para cierto número de componentes del grupo, esta situación se prolongó incluso hasta cuatro años. Algunos abandonaron la docencia, otros siguieron intentándolo. Nias descubrió que los factores que influyeron en sus decisiones de abandonar o continuar en la profesión eran complejos, pero que básicamente dependían del apoyo o falta de él que recibían por parte de sus colegas, superiores, familia y amistades. Nias no extrajo conclusiones importantes, excepto su énfasis en que los aprendices se consideraban maestros (habían elegido serlo) y personas con éxi-

to (que hasta entonces lo habían sido, desde el punto de vista académico), y subrayó la dependencia que estos aprendices tenían de los alumnos para reconocer y evaluar su trabajo como docentes.

Un estudio anterior y más general, realizado por Taylor y Dale (1971) intentó llevar a cabo una encuesta por correo de 3.588 «novicios» en su primer año de servicio. Una tercera parte de ellos creían estar experimentando estrés debido a la necesidad de adaptarse a la profesión docente. Se les entregó una lista de 132 problemas y se les pidió que identificaran los tres más importantes para ellos y para sus circunstancias. Para la mayoría de ellos, el problema más grave era el de tener que responder a las grandes diferencias individuales de sus alumnos. Se entregó ese mismo cuestionario a los directores de los centros donde trabajaban estos «novicios», y se les pidió que dijeran cuáles creían *ellos* que eran los tres problemas principales que encontraban esos maestros en ciernes dentro de sus escuelas. La *mayoría* de los directores eligieron el problema de la disciplina en el aula. Se pueden ofrecer diversas explicaciones sobre este resultado. Quizá los directores pensaban que éste era el problema principal, aunque no admitido por lo general, o que los principiantes *deberían* preocuparse por este tema. Otra opción es que el temor de los maestros a tratar con alumnos con capacidades diversas estuviera enraizado profundamente, de algún modo, en problemas disciplinarios.

Smilansky (1984) sugirió un punto interesante en un estudio a pequeña escala sobre los maestros israelitas. El estudio requería que los directores, alumnos y padres y madres de alumnos de esos maestros los evaluaran. Los docentes «mejor juzgados» fueron los que evidenciaron un nivel de estrés laboral más elevado. Esto suscita cierto número de preguntas sobre la vulnerabilidad al estrés de esos maestros particulares. Pudiera ser que los que corren más riesgo sean aquellos que mantienen sus estándares de una forma concienzuda y altamente profesional, pero lo que debemos considerar es la cuestión de si el estrés obstaculiza la competencia de un maestro.

La contribución del estilo de conducta a la respuesta al estrés

Conducta del Tipo A

El estilo conductual del Tipo A es una de las características «basadas en la persona» más ampliamente estudiadas, que pueden influir en el estrés (Ivancevich y Matteson, 1984), aunque no se ha investigado tanto su efecto sobre el estrés del profesorado. Se ha descubierto que los «estilos» de conducta actúan como modificadores de la respuesta individual ante el estrés, afectando a la relación entre los estresantes psicosociales y las tensiones (Van Dijkhuizen y Reiche, 1980). Friedman y Rosenman (1959) estudiaron los conceptos de Tipo A/Tipo B, y sugirieron que se trataba de un conjunto de actitudes, reacciones emocionales y modelos de conducta que tenían que ver con los pacientes en su estudio que manifestaban

«enfermedades debidas al estrés» (dolencias coronarias cardíacas). Descubrieron una fuerte correlación entre la conducta del Tipo A y las dolencias coronarias cardíacas (Friedman y Rosenman, 1974). Es importante que entendamos que el Tipo A no es un «*rasgo*», sino más bien una serie de comportamientos abiertos, la forma que tiene un individuo de enfrentarse a una situación. Sin embargo, este estilo sigue siendo un mecanismo de defensa habitual generado en presencia de exigencias personales y ambientales.

El concepto de comportamiento Tipo A

A finales de los años 50, los cardiólogos Friedman y Rosenman (1959) observaron que sus pacientes con enfermedades coronarias compartían un patrón de conducta similar y unas reacciones emocionales que ellos denominaron conducta del Tipo A (TAB), descrita como «un complejo acción-emoción». Este patrón de conducta implica hostilidad, agresividad, competitividad y un sentido de la urgencia; los pacientes pueden ser también intolerantes, exigentes y orientados al éxito de sus objetivos. Sus características más evidentes son la prisa y una forma de hablar acelerada, movimientos rápidos, un sentimiento de culpa o inquietud cuando no están trabajando o cuando se relajan, y una disposición por lo general impaciente. A los individuos del Tipo A no les gusta que les impidan superar rápidamente los obstáculos que encuentran en su camino. Quizás la mejor manera de que el lector entienda bien el fenómeno del Tipo A es completando el cuestionario de Bortner (1969) que incluimos a continuación, para que obtenga su perfil Tipo A/B, pasando luego a leer algunos comentarios que describen cómo identificar a un Tipo A.

Conducta tipo A y cómo medirla

Encierre en un círculo cada número (1-11) representativo de la dimensión que mejor encaje con su estilo de conducta.

No me importa llegar tarde	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Nunca llego tarde
No soy competitivo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Soy muy competitivo
Sé escuchar	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Anticipo lo que van a decir los demás (asiento, intento terminar las frases por ellos)
Nunca me precipito (ni siquiera bajo presión)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Siempre voy con prisa
Sé esperar con paciencia	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Me impacienta tener que esperar

Me tomo las cosas de una en una	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Intento hacer todo a la vez, y pienso en lo siguiente que haré
Hablo despacio y prudentemente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Me expreso con énfasis, rápido y con fuerza
Me preocupo de satisfacerme sin que importe lo que piensen los demás	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Quiero que los demás valoren mi buen trabajo
Soy lento haciendo las cosas	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Soy rápido (comiendo, andando)
Me adapto a los demás	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Soy exigente (conmigo mismo y con los demás)
Expreso mis sentimientos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Escondo mis sentimientos
Tengo muchos intereses externos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Pocos intereses aparte del trabajo/el hogar
Soy poco ambicioso	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Soy ambicioso
Despreocupado	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Estoy siempre ansioso por hacer las cosas

Ahora sume los puntos obtenidos en estas 14 afirmaciones.

PUNTUACIÓN: Menos de 70 = Tipo B; 70-89 = Tipo B+; 90-110 = Tipo A;
De 110 en adelante: Tipo A.

FUENTE: Bortner (1969)

Cómo identificar una personalidad del tipo A

Los Tipo A:

- Tienen a sentir o a manifestar ante otros una impaciencia frente al ritmo al que van los acontecimientos, y les resulta especialmente difícil no apresurar la forma de hablar de los demás. Tienen a ese recurso de decir muy rápidamente, y una y otra vez, «a-já-a-já» o «sí, sí» a alguien que esté hablando. Esto puede producir el efecto de que está metiéndole prisa al que habla. También suelen terminar las frases del hablante.
- Poseen el hábito de enfatizar explosivamente ciertas palabras clave en su forma de hablar cotidiana, sin que haya necesidad, y suelen decir las últimas palabras de cada frase con mucha mayor rapidez que las primeras. Esto puede evidenciar una agresividad subyacente y una impaciencia para no perder tiempo siquiera hablando.
- Tienen a moverse, caminar y comer rápidamente. De hecho intentan hacerlo todo rápido.

- A menudo procuran hacer dos o más cosas a la vez, tales como pensar en un tema completamente distinto mientras escuchan a otra persona. De forma similar, se les puede identificar si, mientras están entretenidos con algún pasatiempo o algo agradable, siguen pensando en los negocios o en los problemas profesionales; por ejemplo, intentan secarse el pelo mientras desayunan o conducen el coche. A esto se le llama actividad «polifásica» y es uno de los rasgos más comunes del Tipo A.

- Se les puede reconocer por ciertas características reveladoras y por gestos como tics nerviosos, mantener los puños cerrados, o dar golpes en la mesa para enfatizar lo que dicen.

- Tienden a hacer girar la conversación en torno a ellos y a las cosas que les interesan. Si esta estrategia no funciona, entonces fingen escuchar, pero en realidad siguen preocupados con sus propios pensamientos.

- Casi siempre se sienten ligeramente culpables cuando intentan relajarse o no hacer nada durante unas cuantas horas.

- No se aperciben de las cosas más interesantes o hermosas que se han encontrado durante el día.

- Intentan organizar más y más cosas en cada vez menos tiempo. Un subproducto de esta actitud es que no suelen contar con nada que pudiera romper sus planes. Un aspecto central de la personalidad del Tipo A es la de tener un sentido crónico de la urgencia.

- No se sienten atraídos por los de su mismo tipo; de hecho, al encontrarse con otro miembro del Tipo A intentan competir con él o desafiarle, una situación que tiende a despertar todos sus sentimientos hostiles y competitivos.

Por otra parte, los individuos del Tipo B se ven libres de estos rasgos, no sufren debido a la urgencia ni la impaciencia, no albergan hostilidades injustificadas, pueden relajarse y hacerlo «sin sentir culpabilidad».

Basado en Watts y Cooper (1992)

La conducta del Tipo A y el estrés ocupacional

¿Cómo podemos identificar a los docentes del Tipo A dentro de su entorno laboral? Basándonos en Brief y otros (1983), se pueden identificar a los maestros del Tipo A de la siguiente manera:

- trabajan largas horas bajo la presión de fechas-tope y condiciones de sobrecarga laboral;

- se llevan trabajo a casa los fines de semana; son incapaces de relajarse;

- a menudo acortan sus vacaciones para volver al trabajo, o incluso no se toman nunca unas vacaciones;

- compiten constantemente consigo mismos y con otros; se fuerzan a alcanzar patrones elevados y a menudo irreales;

- se sienten frustrados en su situación laboral;
- se irritan con los esfuerzos laborales y con sus alumnos;
- sienten que sus directores no les entienden.

Con las crecientes presiones que se agolpan sobre el cuerpo docente debido al Currículum Nacional, a la Administración Local de las Escuelas (LMS), evaluaciones, etc., quizá se esté fomentando el hecho de que los maestros desarrollen cada vez más estos síntomas y esta conducta del Tipo A.

La personalidad del docente y sus efectos sobre la experiencia del estrés

Las investigaciones han descuidado en gran manera el estudio de la personalidad de los docentes y su relación con sus experiencias del estrés, en especial en lo que se refiere a la conducta Tipo A. Dos de los estudios de especial importancia son los de Pratt (1976) y Kyriacou y Sutcliffe (1979b). En el primer estudio, Pratt utilizó el Inventario de Personalidad Eysenck (EPI) con 124 maestros de Primaria; este autor halló correlaciones significativas entre su medida del estrés y la neurosis y la extraversión. El problema viene a la hora de interpretar estos resultados en relación a la neurosis, ya que se ha descubierto que el estrés está relacionado positivamente con los niveles de neurosis, ya que éstos aumentan cuando el individuo padece más estrés, sugiriendo que esos niveles pueden medir aspectos similares de la disposición que tenga el individuo (Humphrey, 1977).

En un estudio de 130 profesores de Secundaria británicos, Kyriacou y Sutcliffe (1979b) investigaron el efecto del locus de control tal y como lo registran diversos autores (Chan, 1977). Éste es el punto en el que los individuos experimentan estrés relacionado con el grado en que se ven incapaces de controlar una situación potencialmente amenazadora. Esto se puede deber a una incapacidad de superar esas demandas, o a una falta de adecuados mecanismos de defensa que no estarían disponibles. Analizaron la asociación entre el estrés que los propios maestros reconocían padecer y la escala Locus de Control Interno-Externo de Rotter (I-E) (Rotter, 1966). Se empleó una escala de Likert (del 1 al 5, desde el acuerdo total al desacuerdo total) en el estudio, y se obtuvo una relación significativa entre el estrés que los propios docentes admitían y un locus de control externo. Por tanto, los enseñantes que evidenciaban un control externo tenían también unos niveles más altos de estrés.

Un estudio realizado por Cox y otros (1978) investigó la experiencia y la conducta de 100 maestros en el Reino Unido, y de 100 semiprofesionales, usando tres cuestionarios. Usando el Cuestionario General de Salud (GHQ) se reunió información relativa a dolencias concretas (diabetes), a la hospitalización, a los factores de riesgo asociados con dolencias cardíacas, el promedio global de salud, los hábitos de fumar, beber, dormir y la obesidad. Además, se utilizó la Encuesta de Actividad Jenkins (JAS) para medir la personalidad del «Tipo A» (Jenkins y otros,

1968). La tercera vía de medición utilizada fue el cuestionario de Bienestar General diseñado por Cox y otros (1978). Cuando compararon las respuestas de los dos grupos de sujetos a los tres cuestionarios descubrieron sólo dos diferencias, las dos en el GHQ. Los resultados revelaron que las maestras dormían más que los maestros y que los que no lo eran, y que los maestros bebían menos que los que no lo eran, pero no se descubrieron diferencias de personalidad.

Los efectos del género sobre la experiencia del estrés en los docentes

Hay dos rasgos que durante mucho tiempo han apartado a los maestros de cualquier otro grupo profesional o semiprofesional. El primero de ellos es el de representar un número absoluto de mujeres más amplio que en cualquier grupo (exceptuando el de las enfermeras); el segundo es el de la preponderancia de las mujeres sobre los hombres, si bien no es excesiva.

KELSALL, 1980

El hecho de que exista una preponderancia de mujeres en la enseñanza tiene implicaciones importantes para el grado y la naturaleza del estrés que padecen los maestros, si el género incide en la respuesta al estrés. Aquí tratamos los temas del efecto del género sobre: a) el estrés ocupacional en general, y b) el estrés dentro de la profesión docente, ya que la investigación ha demostrado que el género incide sobre el tipo, grado y resultados del estrés. Además, puede existir una interacción entre el género y los moderadores del estrés (conducta del Tipo A y mecanismos de defensa).

La investigación ha puesto de relieve los estresantes que padecen ambos géneros, pero los estudios más concretos han descubierto estresantes exclusivos de las mujeres (Nelson y Quick, 1985). En realidad, los hombres también pueden encontrarse con estos factores, pero con menos frecuencia. Los estresantes específicos de las mujeres incluyen la discriminación (la tradicional, sus necesidades de planificación profesional especiales, un sueldo más bajo y una comparativa falta de asesoramiento y respaldo); los estereotipos (de rasgos de personalidad concretos); la relación matrimonio/trabajo (el cuidado de los hijos, los conflictos carrera/familia) y el aislamiento social (evitar caer en los papeles de madre, amante «vampiresa», animal de compañía, hermosa doncella; véase Davidson y Cooper, 1983).

En términos del nivel de gestión, se ha descubierto que a las mujeres con responsabilidades administrativas les afectan especialmente los estresantes derivados de la inseguridad laboral (el hecho de que las despidan), de la política del departamento, de la competición, la falta de trabajo en equipo y el apoyo mutuo (Davidson y Cooper, 1992).

Los estudios han descubierto que existen diferencias de género en la experiencia del estrés dentro de la docencia, y que una de ellas tiene que ver con la satisfacción laboral. Los investigadores han manifestado que las maestras eviden-

cian una mayor insatisfacción que sus colegas masculinos en lo que respecta a las situaciones en el aula y la conducta de los alumnos; mientras que los maestros tienden a manifestar insatisfacción relativa a la administración, la participación y la necesidad de valoración profesional, así como la situación de sus carreras (Kyriacou y Sutcliffe, 1978b, Laughlin, 1984). Las mujeres, por lo general, también tienen tendencia a mostrar grados más altos de satisfacción de su trabajo (Maxwell, 1974; Laughlin, 1984; Patton y Sutherland, 1986). Sin embargo, el grado más elevado de insatisfacción laboral global fue el que evidenciaron los maestros de los grandes centros de Educación Secundaria. Las que manifestaban una menor insatisfacción eran las maestras de escuelas de Primaria (Cox y otros, 1978).

Uno de los problemas para interpretar las diferencias hombre/mujer es que las maestras tienen tendencia a quedarse en la enseñanza Primaria y no se ha realizado ninguna comparación directa entre las mujeres de escuelas de Educación Primaria y las de centros de Educación Secundaria. Esta influencia del género en el tipo de escuela puede que explique también por qué las mujeres manifiestan un mayor grado de satisfacción que los hombres, debido al hecho de que probablemente se han sentido atraídas por el sector de Primaria, donde en general existe un mayor grado de satisfacción laboral (Rudd y Wiseman, 1962; Maxwell, 1974; Laughlin, 1984; Patton y Sutherland, 1986). También es evidente, en base a la literatura sobre el tema, que los maestros que evidencian una mayor satisfacción laboral pueden padecer también un mayor estrés (Kyriacou, 1987), de forma que no podemos deducir que las mujeres más satisfechas sean las menos estresadas.

En términos de bienestar mental, los estudios han revelado que la manifiesta incidencia de dolores de cabeza, propensión al llanto y agotamiento es mayor entre las maestras (Kyriacou y Sutcliffe, 1978b; Dunham, 1984b). Uno de los puntos relativos a la expresión emocional de las maestras es que quizás usen estos elementos como un mecanismo de defensa, y que expresarse abiertamente les resulte más fácil que a sus colegas masculinos. Otra variable que acentúa la confusión pudiera ser que las maestras son más capaces de admitir que padecen estrés. Además, la investigación ha demostrado que padecen más que los hombres problemas «ánimos leves» y depresiones, si bien entre los casos que tratan los psiquiatras no existe una preponderancia femenina (Goldberg y Huxley, 1980). Aunque es importante considerar las diferencias hombre/mujer en la experiencia docente, debemos tener cuidado al interpretar las manifestaciones del estrés en cada género y los métodos de control empleados, para cerciorarnos de que no estemos midiendo, por ejemplo, el tipo de escuela.

Se ha descubierto una interacción edad/género en relación al porcentaje de ausencias y decisiones de abandonar la profesión. Las maestras jóvenes nadnific3-tan un absentismo voluntario mayor que sus colegas, en especial sus compañeras casadas y que tienen hijos (Simpson, 1962, 1976). Según una encuesta del Departamento de Educación y Ciencia (DES), las maestras jóvenes tienden a manifestar un deseo de abandonar su puesto más a menudo que los hombres, aunque puede que tras esta decisión se esconda una razón positiva (tener descendencia) en lugar

de negativa (Nias, 1985). Sin embargo, y como contraste a estos descubrimientos, Kyriacou y Sutcliffe (1978b) descubrieron que había menos mujeres que hombres que manifestaran su intención de abandonar la profesión, aunque también descubrieron que en el caso de las mujeres la intención de marcharse tenía que ver, con mucha frecuencia, con tener descendencia. Es un tema que hay que seguir estudiando para obtener una mayor comprensión de la motivación de las maestras, si bien pudiera darse el caso de que el estrés laboral haga que las mujeres elijan abandonar la profesión en lugar de pedir un simple permiso por maternidad. Los hombres involucrados en este estudio apuntaban como motivos para dimitir el sueldo inadecuado, las pocas esperanzas de promoción y la insatisfacción general.

Volviendo a las causas reales del estrés, un estudio de 493 maestros australianos, que realizó Laughlin (1984), descubrió que las mujeres evidenciaban un mayor estrés derivado de los alumnos y de las exigencias del currículum, mientras que los hombres enfatizaban las cuestiones de la participación y el reconocimiento profesional. Una explicación bien documentada de las diferencias en los intereses de cada género es que las mujeres están muy poco representadas en los puestos docentes con posibilidad de ascenso.

Si bien se ha dedicado un extenso estudio a las mujeres y la dirección de centros, se ha pasado por alto en gran medida la investigación de los problemas a los que se enfrentan las maestras. La profesión docente justifica un estudio detallado, debido al hecho de que existen muchísimas mujeres dentro de este grupo ocupacional. Por tanto, como es una profesión que da trabajo a tantas mujeres, ofrece la posibilidad de comparar a hombres y mujeres en términos de: a) estatus profesional alcanzado, y b) estrés derivado del trabajo. La ausencia de mujeres que ocupan cargos directivos en la enseñanza sugiere que se trata de una profesión en la que las mujeres no alcanzan el mismo estatus que sus colegas masculinos (Departamento de Educación y Ciencia, 1976). Kelsall (1980), citando un informe del Departamento de Educación y Ciencia, reveló que:

Dentro de un sector dado de la enseñanza [...] queda claro que las mujeres obtienen una parte más reducida de los puestos importantes de lo que nos haría suponer su número. Así, aunque E... las mujeres constituían un poco más del 43 por ciento del personal docente a tiempo completo dentro de las escuelas de Secundaria de Inglaterra y Gales, sólo ocupaban el 18 por ciento de los cargos directivos.

Por tanto, aunque la organización docente puede resultar beneficiosa para las mujeres en lo que respecta al permiso por maternidad, parece ser que en los centros encuentran barreras para ascender *de* cargo. De manera que el tipo de cuestiones que trataremos más adelante en este libro, relativas al efecto del género sobre la experiencia docente, serán:

1. ¿Hasta qué punto están representadas las maestras en los puestos directivos y en relación al estatus, si evaluamos la situación en base a los datos demográficos?

ficos de su carrera, centrándonos en los cargos directivos que alcanzan y en base al sueldo que perciben?

2. ¿Cuáles son los efectos de las diferencias entre las experiencias que tienen las mujeres respecto a la enseñanza, tal y como queda reflejado en los resultados del estrés derivado de la satisfacción laboral, la mala salud mental y la manifiesta presión dentro del trabajo?

Al estudiar la experiencia de los docentes en su trabajo, se ha dejado de lado este tipo de temas y cuestiones.

El efecto de la superación de problemas sobre la experiencia del estrés que tienen los docentes

El bienestar que experimenta un maestro individual no sólo está influido por las disposiciones conductuales o de personalidad anteriormente descritas ni por los factores demográficos, sino también por el modo en que el maestro se enfrenta a las experiencias y situaciones estresantes. Esta capacidad puede proceder de los recursos internos del maestro o del entorno circundante. Muchos modelos de estrés entre docentes incluyen el factor de la respuesta frente a éste (Kyriacou y Sutcliffe, 1978a; Lazarus, 1976), que se puede definir como la conducta que manifiesta el individuo con la intención de reducir su experiencia del estrés.

En términos del docente y de sus métodos de respuesta, existe poca evidencia empírica, ya que la mayoría de la literatura se basa en experiencias, anécdotas o tiene una naturaleza sugestiva en lugar de experimental (Kyriacou, 1980d). Kyriacou estudió el tema del enfrentamiento al estrés y produjo un resumen descriptivo, si bien no evaluativo, de las estrategias defensivas de los docentes (Kyriacou, 1980d). También se han investigado los métodos que usan los docentes para superar el estrés en sus trabajos (Dewe, 1985; Dunham, 1983; Kyriacou, 1980c, d). Kyriacou (1980c) dio a los enseñantes una lista de 33 estrategias de respuesta y les pidió que evaluaran tales acciones defensivas (en base a una escala de cinco puntos, que iba desde el «siempre» hasta el «nunca»), en respuesta a la petición: «Considere, por favor, cada afirmación de esta lista e indique con qué frecuencia usa alguna de estas estrategias para superar el estrés en su trabajo». Usando el método estadístico de análisis factorial (véase el capítulo 6 para una definición más precisa de este método), descubrió que las respuestas se podían agrupar en tres categorías: «expresar los sentimientos y buscar ayuda», «adoptar acciones bien meditadas» y «pensar en otras cosas». Las acciones usadas con mayor frecuencia en la muestra de profesores de escuelas de Educación Secundaria fueron las de «intentar mantener las cosas en su perspectiva correcta», «intentar evitar las confrontaciones» y «procurar relajarse después del trabajo».

Dewe (1985) obtuvo otras categorizaciones posteriores de los estresantes para los maestros de Primaria neozelandeses. El análisis factorial identificó cinco cate-

gorías: «intentar sobreponerse a la situación», «mantener una conducta racional orientada a la tarea», «adoptar un enfoque conservador de la enseñanza», «utilizar el respaldo de los colegas» y «poner las cosas en perspectiva».

Durante los últimos años se ha intentado evaluar la efectividad de los cursos formativos para docentes, diseñados para ayudarles a sobrellevar mejor el estrés, pero éstos han producido muchos resultados conflictivos (Docking, 1985; Woodhouse y otros, 1985). Sin embargo parece ser, a partir de los resultados, que el desarrollo de habilidades más pragmáticas (mejorar la distribución del tiempo) supera los beneficios de las técnicas de reducción del estrés psicológico. No obstante, esto se puede deber al hecho de que las primeras son más identificables y tangibles. La mayoría de estudios han concluido que este modo de enfrentarse al estrés es algo esencial para los maestros (Iwanicki, 1983; Sparks, 1983).

Un punto importante a tener en cuenta es que, hasta ahora, la mayoría de los estudios y recomendaciones a la hora de superar el estrés se han centrado en el docente individual y lo que él puede hacer. Ahora los investigadores enfatizan la necesidad de examinar todo el contexto escolar como una organización que debe ser dirigida, dado que Cox y otros (1989) argumentan que:

los estudios del estrés en las escuelas por lo general no han logrado ir más allá de los paradigmas establecidos, que consideran la experiencia del maestro aislada de su contexto organizacional. Esto es un tanto sorprendente, ya que, al mismo tiempo, muchos estudios demuestran que los problemas que padecen los maestros tienen un origen organizacional (o directivo).

Ellos creen que ese estrecho enfoque que examina solamente las causas del estrés ha impedido que los investigadores encuentren soluciones correctas, explicando los efectos sobre la organización, y también:

se han hecho a menudo recomendaciones generales, centradas en el maestro individual, tales como técnicas de relajación, acceso a un consejero, uso de tranquilizantes, etc. Tristemente, estas «tiritas» orientadas hacia el individuo se han apartado aún más del importante papel que desempeña la organización al determinar las experiencias del individuo. De igual manera, al descuidar esta perspectiva organizacional, no se han logrado formular y responder preguntas sobre la salud o la actuación de la propia organización, o sobre las soluciones organizacionales a estos problemas.

Kyriacou (1987) sugiere ciertas mejoras en las técnicas directivas, disposiciones organizacionales y administrativas, relaciones entre el personal, condiciones laborales y procesos curriculares que pueden minimizar el estrés dentro del ámbito de la escuela.

El apoyo social como moderador del estrés de los docentes

Una sección anterior sobre las «relaciones laborales», en este mismo capítulo, reveló que los efectos del estrés entre el profesorado pueden verse moderados por la naturaleza y el grado de apoyo que éstos reciben desde el propio entorno docente o desde fuera de él. La influencia de cada tipo de apoyo puede variar, pero es probable que provenga de cierto número de fuentes (redes sociales, organizacionales y familiares). A nivel general, se ha descubierto que la falta de apoyo social produce síntomas fisiológicos graves (riesgo incrementado de enfermedad cardíaca coronaria) (Herd, 1988) y un grado mayor de sintomatología (Cobb, 1976).

Un problema inherente al estudio del respaldo social y a sus efectos es que no existe un acuerdo claro sobre su definición y sobre cómo reduce el estrés (Mackay y Cooper, 1987). Thoits (1982) ofrece una posible definición del respaldo social: «Ese subgrupo de personas dentro de la red social y global del individuo del que depende a nivel de ayuda emocional, instrumental, o ambas cosas».

Phillips y Whitfield (1980) afirman que si las escuelas incluyeran en su plantilla un «maestro-consejero», el 50 por ciento de los profesores en centros de Educación Secundaria solicitarían sus servicios, ya que tienen tendencia a usar a un «colega de confianza» con quien comentar sus problemas profesionales.

Cooper y Marshall (1975) hacen un comentario sobre la dificultad de conseguir un apoyo social adecuado, que es relevante para los docentes:

De hecho, las personas sufren porque admitir que uno padece estrés va en contra de nuestra norma cultural. Se considera que el estrés va muy unido a la debilidad, la incompetencia y la falta de fiabilidad (características que no son muy atractivas en un empleado), así como a la enfermedad mental. Es comprensible que el empleado sea el último en admitir su incapacidad de sobrellevar su situación laboral; sabe que es ahí donde podría recibir el mayor daño.

Kyriacou (1981a) apunta al problema de decidir si el apoyo social es un paliativo o una técnica de acción directa. Propone que los beneficios del respaldo social se pueden agrupar en tres categorías:

1. El apoyo social capacita al profesorado para recibir consejo de sus colegas acerca de nuevas técnicas de acción directa que podrían utilizar para dominar el estrés.
2. El apoyo social facilita la discusión de los problemas y dificultades con los colegas, capacitando a los maestros a colocar en su perspectiva correcta algunas de sus preocupaciones, que podrían haberse desarrollado demasiado: una técnica típica de consejería (Ellis, 1978).

3. La interacción con los colegas provee de las fuentes más importantes para aliviar la tensión que se ha ido acumulando durante un período de estrés, como el humor típico de la sala de profesores (Woods, 1979).

En las secciones previas se ha tratado de las presiones asociadas a la estructura organizacional y la dirección de centros. La investigación sugiere que un director debería facilitar un respaldo adecuado dentro de su centro y, como dice Kyriacou (1981a): «Muchas escuelas se sienten orgullosas de considerarse una comunidad que cuida de sus alumnos. Ya es hora de esforzarse más para ofrecer a su personal una comunidad donde unos se ocupen de otros».

En conclusión, las principales fuentes de estrés para un maestro concreto dependerán de lo que considere una exigencia que no puede cumplir, y de que ésta amenace su bienestar físico y/o mental. Existe, por tanto, cierta gama de estresantes dentro de la profesión docente. Los capítulos siguientes se ocuparán de nuestro estudio a gran escala sobre el estrés entre docentes, para definir sus causas y consecuencias.

SEGUNDA PARTE

UN ESTUDIO DEL ESTRÉS ENTRE EL CUERPO DOCENTE

*Leed no para contradecir y refutar, no para creer y dar
por hecho, no para hallar palabrería ni discursos,
sino para sopesar y considerar*

FRANCIS BACON, *Ensayos*, 50, «De los estudios»

Por cada persona que quiere enseñar, hay aproximadamente 30 que no quieren aprender... mucho.

SELLAR y YEATMAN, *And Now All This*, 1932

El propósito de esta segunda parte del libro es el de presentar los descubrimientos del estudio a gran escala —a nivel nacional— que realizaron los autores sobre el estrés entre la población docente del Reino Unido. Este capítulo explicará cómo se llevó a cabo el estudio y ofrecerá el perfil de los individuos incluidos en la muestra. El capítulo 5 presentará los datos relativos a las reacciones de los docentes ante el estrés en la enseñanza, y el capítulo 6 examinará las fuentes principales de presión dentro la enseñanza y sus efectos.

En estos capítulos usaremos una cierta cantidad de «argot» estadístico; quienes no tengan conocimientos de Estadística pueden acudir al glosario de términos en el apéndice 1.

Obtención de los datos

A fin de alcanzar la meta de este estudio (tal y como comentamos en el Prefacio de este libro), fue necesario recoger una gran cantidad de datos sobre una amplia gama de docentes, en términos de grado al que enseñaban, el tipo de centro y el lugar donde el mismo estaba situado. Además, tuvimos que reunir información sobre las fuentes del estrés percibido por los enseñantes, y el modo en que éstos intentaban dominarlo. Deseábamos también obtener información sobre las reacciones de estas personas frente a esos estresantes.

El acceso a los docentes británicos

Uno de los problemas fundamentales para cualquier investigador es el de acceder a las personas cuando la información que se precisa es de naturaleza altamente sensible; en especial cuando los investigadores trabajan, como en este caso, fuera

del sistema sometido a examen. Debido al manifiesto predominio del estrés entre el profesorado, tuvimos la gran suerte de acceder a éste sin encontrar muchos obstáculos, ya que los docentes deseaban compartir sus experiencias con nosotros. Para poder comenzar el tema donde lo había dejado la investigación anterior, planeamos estudiar una muestra a nivel nacional. Consecuentemente obtuvimos el permiso y respaldo de la NASUWT, la segunda unión docente más grande del Reino Unido. Obtuvimos la plena cooperación y el apoyo del sindicato en la búsqueda de una muestra al azar de los miembros de la NASUWT.

Entrevistas a los docentes

Una vez obtenido el respaldo del sindicato, los investigadores tomaron contacto con sus representantes dentro de cierto número de escuelas en el Noroeste, ya que ésta era una zona adecuada para la investigación en proceso. Se decidió llevar a cabo un número suficiente de entrevistas a docentes (40). Antes de la entrevista, se telefoneó al contacto apropiado de cada escuela para que pudiera explicar a los enseñantes el propósito del estudio. La llamada telefónica esbozaba el propósito de nuestro estudio e indicaba brevemente sus contenidos generales y las metas de las entrevistas, enfatizando el grado de confidencialidad.

Decidimos realizar las entrevistas debido a las siguientes razones:

- para obtener datos detallados y cualitativos sobre la profesión docente y el entorno dentro del cual trabajan los profesionales de la enseñanza;
- determinar qué aspectos del trabajo del docente pueden ser estresantes, y cuáles son las manifestaciones conductuales del estrés en la enseñanza;
- obtener información actualizada para ayudar a diseñar el Cuestionario del Estrés en los Docentes.

Se realizaron un total de 40 entrevistas en siete centros de enseñanza Primaria y Secundaria, en centros urbanos, áreas rurales y suburbanas. La mayoría de ellas se grabaron en una cinta de audio, con el consentimiento de la persona entrevistada, para que las transcribieran con vistas a un análisis posterior. En una de las escuelas, debido a la presión del tiempo, se realizó una entrevista a un grupo de tres maestros a la vez. En las escuelas de Primaria a menudo fue necesario realizar las entrevistas en el aula, entrevistas que solían llevar más tiempo del necesario debido a los disturbios en clase. Esto ayudó a los investigadores a apreciar mejor el entorno real en que trabajan los maestros, ya que tuvieron que pasar todo el día en el centro, durante las pausas para comer, los descansos, etc.

Inicialmente, los investigadores tenían el cuestionario de las entrevistas estructurado, con las preguntas redactadas de manera formal antes de la entrevista. Sin embargo, pronto se hizo evidente que los individuos estaban muy dispuestos

a hablar sobre sus experiencias, de forma que se empleó un tipo de entrevista más informal, semiestructurado. Después de la entrevista se redactaba toda la información, ya proviniera de apuntes o de la cinta de audio.

Para la entrevista, seleccionamos a los maestros basándonos principalmente en su contribución voluntaria y su disponibilidad. En algunas escuelas (las del sector de Primaria) fue posible entrevistar a todo el claustro durante el día de escuela. No obstante, en las escuelas de Secundaria, ya que habíamos destinado sólo un día a cada centro, los representantes solían solicitar voluntarios interesados antes del día elegido. No se establecieron horarios específicos, debido a lo poco prácticos que resultaban para los docentes, de modo que hubimos de encajar las entrevistas cuando fuera conveniente, dejando abierto el factor tiempo. Cada entrevista duraba entre 30 y 60 minutos, y algunas más. Al principio de cada entrevista el investigador ofrecía al entrevistado una visión general del proyecto, y luego se les pedía que facilitaran información sobre sus trasfondos, situación familiar, educación, historial laboral y su trabajo específico dentro de la enseñanza. También se les preguntó sobre las cosas positivas y negativas que habían encontrado dentro de la profesión docente, cuáles habían sido sus motivos originarios antes de entrar en ella y cómo veían actualmente la profesión. Tenían que detallar también sus efectos sobre su vida familiar, cualquier tipo de reciclaje por el que hubieran pasado, sus planes futuros y otras experiencias laborales y oportunidades de promoción.

La recogida de los datos: el Cuestionario del Estrés en los Docentes

Tras haber realizado las encuestas en las escuelas, diseñamos un cuestionario que obtuviera los datos destinados a cubrir las metas y objetivos del estudio. El cuestionario se basaba en el enfoque que hemos adoptado respecto al estrés (el modelo de estrés interactivo esbozado en los capítulos del 1 al 3), y en comentarios y temas que aparecieron y analizamos durante las entrevistas con los maestros. Es el cuestionario que aparece en el Apéndice 2, y consiste en seis secciones diseñadas de tal manera que queden de relieve los principales estresantes y factores de tensión.

El cuestionario abarcaba los siguientes temas (aunque no en este orden): a) preguntas sobre datos demográficos, solicitando información sobre cuestiones personales y laborales del docente, relativa a temas biográficos (género y edad), al aspecto profesional y a la carrera (años dedicados a la enseñanza, grado al que enseña), la escuela (número de alumnos) y a los detalles del trabajo (número de horas trabajadas); b) una medición del estilo conductual, mediante un cuestionario sobre la conducta del Grupo A; c) un Inventario de Estrategias de Superación; d) una medición de las Fuentes de Presión Laboral, diseñada a partir de los amplios datos de la entrevista. Las dos secciones restantes medían la «tensión» y abarcaban: e) la salud mental, y f) la satisfacción laboral. Se incluyeron también mediciones adicionales de la tensión, para facilitar la sección demográfica, para

obtener información sobre las respuestas conductuales de los docentes frente al estrés, relacionadas con su salud (fumar, consumo de alcohol e intenciones de abandonar la profesión), ya que se ha descubierto que éstas son indicadores potencialmente importantes del estrés (Cooper y otros, 1988b).

Las siguientes secciones ofrecen más detalles sobre las mediciones utilizadas en este estudio.

La salud mental

Medimos el bienestar psicológico y la salud mental mediante el Índice Experimental Crown-Crisp (lo que antes era el Cuestionario del Hospital de Middlesex) (Crown y Crisp, 1979). Este inventario abarca seis subescalas, pero para el propósito de este estudio sólo usamos tres:

1. La ansiedad injustificada. No parece que esté relacionada con ninguna causa específica, pero se trata de una experiencia de miedo, tensión o terror indefinible sin causa alguna; incluso puede llegar al pánico. Las preguntas analizan la posible existencia de sentimientos de preocupación, inquietud, tensión e impaciencia; preguntas como, por ejemplo:

- ¿Se siente molesto a menudo por ningún motivo en concreto?
- ¿Se ha sentido alguna vez a punto de desmayarse?
- ¿Se siente preocupado e inquieto?
- ¿Algunas veces siente accesos de pánico?
- ¿Diría que es usted una persona con tendencia a preocuparse?
- ¿Se siente a menudo «asfixiado» interiormente?
- ¿Ha sentido alguna vez que estaba a punto de «hacerse polvo»?
- ¿Ha tenido pesadillas que le hayan molestado cuando se despertó?

1 Concomitantes somáticos de la ansiedad. Éste es el tipo que se manifiesta bajo la forma de dolores de cabeza, neuralgias y dolores diversos y ansiedad respiratoria. Las preguntas en esta sección se refieren a la pérdida del apetito, los problemas digestivos, el cansancio, el agotamiento y el insomnio:

- ¿Ha sentido alguna vez vértigos o la sensación de que le faltaba el aire?
- ¿Se siente enfermo con frecuencia, o padece indigestiones?
- ¿Tiene sensación de hormigueo en su cuerpo, brazos o piernas?
- ¿Ha disminuido su apetito recientemente?
- ¿Se siente por lo general cansado y exhausto?
- ¿Es capaz de dormir sin problemas actualmente?
- ¿Padece sudoración excesiva o arritmias cardíacas?
- ¿Se han alterado sus deseos sexuales?

3. Depresión. La mejor forma de describirla es un sentimiento de tristeza, dificultades a la hora de pensar con claridad y una mayor lentitud en las actividades normales. Esto quiere decir que su efecto sobre una organización (una escuela) bien pudiera ser que la actuación de los docentes y su competencia se vieran reducidas. Los temas incluidos en esta sección son:

- ¿Es capaz de pensar tan rápidamente como siempre?
- ¿Siente a menudo que la vida implica demasiado esfuerzo?
- ¿Se lamenta de buena parte de su comportamiento anterior?
- ¿Se despierta más pronto que de costumbre por las marianas?
- ¿Experimenta largos períodos de tristeza?
- ¿Tiene que hacer un esfuerzo excesivo para enfrentarse a una crisis o a una dificultad?
- ¿Siente la necesidad de llorar?
- ¿Ha perdido su capacidad de sentir compasión por otras personas?

Algunas de las preguntas sólo tienen dos opciones, de forma que puntúan 0 o 1; otras tienen tres opciones, y puntúan 0, 1 o 2. Al final, esto da una puntuación potencial total de 36 puntos, con lo cual puede obtenerse también un grado global de salud mental. Se ha hecho notar que este total puede tener una mayor aplicación y ser un mejor indicador de una sintomatología patológica que las tres subescalas, que se toman como entidades discretas e individuales. Usamos esta medición porque los investigadores poseían una gran cantidad de datos comparativos para esta escala, que ha demostrado ser altamente fiable y válida (Crown y Crisp, 1979).

La satisfacción laboral

Usamos la Escala de Satisfacción Laboral de Warr y otros (1979) (ligera y modificada) para medir la satisfacción dentro del trabajo. Esta escala consiste en 15 temas/cuestiones medidas en base a un tipo de escala Likert de 7 puntos para cada pregunta, evaluando el grado de satisfacción laboral, desde el estar «extremadamente insatisfecho» en uno de los extremos de la escala, hasta estar «extremadamente satisfecho» en el otro. Se puede obtener una puntuación para la satisfacción laboral global que oscila entre 15 y 105 puntos, pero podemos dividir la escala en cinco escalas inferiores, que miden el grado de satisfacción en relación a los siguientes aspectos del trabajo:

1. Satisfacción laboral intrínseca. Formula preguntas sobre la satisfacción con el trabajo en sí:

- La libertad para elegir un método de trabajo propio.
- La valoración que recibe uno por su trabajo.

- La cantidad de responsabilidad que uno recibe.
- La oportunidad de usar las propias aptitudes.
- Las posibilidades de ascenso.
- La variedad dentro del trabajo.
- La atención prestada a las sugerencias que uno hace.

2. Satisfacción laboral extrínseca. Tiene como meta descubrir hasta qué punto se sienten satisfechos los docentes con otros aspectos del trabajo:

- Las condiciones laborales físicas.
- Los colegas en el trabajo.
- El jefe inmediatamente superior.
- El sueldo.
- Las horas de trabajo.
- Las relaciones laborales entre la dirección y el personal en la escuela.
- La seguridad laboral.
- La forma en que se dirige el centro.

3. La satisfacción intrínseca al propio trabajo. Este grupo de preguntas se ocupa de las características reales inherentes al trabajo:

- La libertad de elegir el método de trabajo propio.
- La cantidad de responsabilidad que uno debe asumir.
- La posibilidad de usar las propias aptitudes.
- La variedad dentro del trabajo.

4. La satisfacción respecto a las condiciones laborales. Analiza las características del entorno laboral y es un subapartado de la satisfacción extrínseca, que considera concretamente las condiciones laborales reales:

- Las condiciones laborales físicas.
- Los colegas en el trabajo.
- El jefe inmediatamente superior.
- Las horas de trabajo.
- La seguridad laboral.

5. La satisfacción con las relaciones entre empleados. Éste es un grupo de preguntas que tiene que ver con una serie de rasgos intrínsecos y extrínsecos al trabajo. Tiene como objetivo medir la satisfacción con el grado de reconocimiento que se recibe y el tipo de experiencia que se tiene de la gestión del centro:

- Las posibilidades de un ascenso.
- La forma en que se dirige el centro.

- La atención prestada a las sugerencias que uno hace.
- La valoración recibida por el trabajo bien hecho.
- El sueldo.
- Las relaciones laborales entre la dirección y el claustro en la escuela.

Las causas del estrés en el cuerpo docente

Analizamos el contenido de las entrevistas realizadas a los maestros y diseñamos un inventario de 98 ítems sobre las «Causas de la Presión Laboral», que evaluaba esas causas (sobre una escala tipo Likert de seis puntos). La literatura sobre el tema demuestra que la presión no siempre es negativa y que, por tanto, es importante investigar esas fuentes de presión que producen manifestaciones ligadas al estrés (la mala salud mental). El capítulo 6 ofrecerá los resultados del análisis factorial que realizamos sobre este inventario de 98 ítems, que incluimos al final del capítulo 5.

Conducta del Tipo A

Desde hace mucho tiempo se cree que el patrón de conducta del Tipo A predice de forma efectiva las dolencias cardiovasculares y otras enfermedades derivadas del estrés. Un individuo del Tipo A se puede caracterizar por ser extremadamente competitivo, agresivo, por buscar sin cesar el éxito, por ir siempre con prisas, ser inquieto, estar constantemente alerta, tener una forma de hablar enfática, padecer tensiones faciales y considerar que siempre está bajo la presión del tiempo y de la responsabilidad. Este estudio utilizó el inventario de Bortner (1969) sobre el estilo conductual del «Tipo A», que consiste en una escala de diferencial semántico (con adjetivos bipolares) de 14 ítems, medida en base a una escala de promedio continuo, tipo Likert de 11 puntos (véase en el capítulo 3). Esto produce un resultado único que va de 14 a 154, es decir, desde conducta de grado «bajo» (o Tipo B) a «alto», o Tipo A.

La superación del estrés

Los individuos adoptan diversas estrategias de superación de la experiencia estresante. Se midieron los recursos de los docentes usando la escala del Indicador de Estrés Ocupacional (OSI) (Cooper y otros, 1988a). El instrumento consiste en una escala tipo Likert de 6 puntos con 28 ítems, que oscilan entre «nunca uso este recurso» hasta «lo uso con mucha frecuencia». No se debe usar esta escala como puntuación total relativa a la superación del estrés, sino más bien como si fueran seis subescalas, a saber:

1. El respaldo social. Esta subescala mide el grado en el que los individuos dependen de otras personas como medio para superar el estrés. Puede adoptar varias formas y no necesariamente la de expresión oral. La subescala reconoce que incluso la mera existencia de esas relaciones de apoyo es importante. Los puntos son:

- Buscar apoyo y consejo en los superiores.
- Charlar con amigos que me comprendan.
- Mantener relaciones estables.
- Buscar el mayor apoyo social posible.

2. Estrategias laborales. Esta subescala mide la forma en que el individuo se enfrenta al estrés por medio de una reorganización del trabajo. Varía entre estrategias organizativas —en el sentido restringido de las tareas a desempeñar— hasta el respaldo de los procesos organizacionales en un sentido más amplio. El tema global subyacente es el de enfrentarse a la organización del trabajo. Los puntos son:

- Reorganizar el trabajo.
- Planearlo con anticipación.
- Usar pasatiempos (para apartar ciertas cosas de la mente).
- Establecer prioridades y tratar los problemas de acuerdo con ellas.
- Apoyarse en las reglas y normativas.
- Delegar responsabilidades.
- Intentar eludir la situación.

3. La lógica. Como era de esperar, los individuos pueden enfrentarse al estrés adoptando un enfoque racional de la situación, exento de emoción. Esto puede involucrar la supresión de cualquier sentimiento que pudiera expresarse, pero también implica intentar ser objetivo de una forma activa. Los puntos son:

- Intentar superar la situación de forma objetiva, sin dejar paso a las emociones.
- Suprimir las emociones y procurar ocultar el estrés.
- Intentar «desconectar» e ignorar la situación.

4. Las relaciones en el hogar y el trabajo. Ya hemos afirmado que la relación general entre el trabajo y la vida familiar es algo muy complejo. Esta subescala reconoce el papel dual que puede tener esa relación y examina su función dentro de las estrategias de superación. Una vez más, esto puede adoptar muchas formas, desde la existencia de ciertas cualidades propias de la vida familiar hasta lo que hacen los individuos cuando están inmersos en ella. Los puntos son:

- Dedicarse a aficiones y pasatiempos.
- Tener un hogar que es un «refugio».

- Separar deliberadamente la casa del trabajo.
- Ampliar los propios intereses y actividades extralaborales.

5. El tiempo. Una de las comodidades con las que las personas deben tratar es la del tiempo. Se vende el concepto de «administración del tiempo» como una habilidad valiosa que hay que aprender. Esta subescala reconoce esta idea, y su valor como estrategia de defensa. Los puntos son:

- Ocuparse de los problemas en cuanto aparecen.
- «Ganar tiempo» y dejar de lado el tema.
- Administrar el tiempo de forma efectiva.
- Conseguir que la conducta y el estilo de vida propios se vuelvan más lentos.

6. Compromiso. Éste es un tipo de respuesta que tiene contenidos bastante diversos, pero su tema subyacente implica el proceso en el que están los individuos, inmersos en, o comprometidos con, la situación. En otras palabras, se trata del hecho de superar el problema forzándose a uno mismo a aceptar la «realidad». Sus puntos son:

- Intentar reconocer las propias limitaciones.
- Buscar maneras de hacer que el trabajo sea más interesante.
- «Mantenerse ocupado».
- No «acumular» las situaciones, ser capaz de liberar energía.
- Usar una atención selectiva (concentrándose en problemas específicos).
- Aceptar la situación y aprender a convivir con ella.

El respaldo social

Siguiendo la escala de las estrategias de superación del estrés, y con miras a poder reunir más información sobre las fuentes principales de apoyo social, se pidió a los enseñantes que indicaran a quién recurrirían cuando padecían estrés. La lista de fuentes potenciales de apoyo social estaban relacionadas tanto con el hogar como el trabajo, y eran las siguientes:

- colegas docentes;
- el cónyuge o pareja;
- un familiar;
- un amigo fuera del trabajo;
- el director;
- otros.

La distribución de los cuestionarios

Las seis secciones descritas anteriormente se reunieron en un folleto de 16 páginas (véase el Apéndice 2), junto con instrucciones para completar el cuestionario y una carta adjunta explicando el propósito del estudio, incluyendo instrucciones precisas para cumplimentar el cuestionario y poniendo un énfasis especial en la confidencialidad y el anonimato. Además, se incluía una carta de la unión involucrada, que subrayaba su apoyo del proyecto.

Esta misma unión se encargó de imprimir y diseñar gráficamente los cuestionarios, que se enviaron a una muestra de 5.000 docentes de toda la nación, empleados en centros e institutos del Reino Unido. Éstos fueron extraídos al azar de la lista de miembros de la NASUWT, eligiéndolos cada veinte miembros (en orden alfabético). Los docentes eran miembros de una de las uniones más grandes de maestros en todo el Reino Unido, y procedían de una gran diversidad de trasfondos docentes en términos de grado, tipo de escuela, sector, área y región. Antes de nuestra fecha tope habíamos obtenido una respuesta del 36 por ciento ($n=1.790$), junto con otros cuestionarios que no utilizamos debido a que no estaban completos o al hecho de que los maestros ya habían abandonado la profesión, o porque los devolvieron por estar la dirección equivocada. Esto constituye una muestra aceptable y dentro de lo que cabría esperar tratándose de una encuesta por correo (Sutherland y Cooper, 1991) y, como demostrarán las secciones posteriores, la distribución de «maestro-tipo» en la muestra era representativa de los componentes de la unión. Entonces se analizaron los datos obtenidos de los 1.790 cuestionarios, usando el SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales). Este programa garantiza un análisis de datos rápido y efectivo, usando un archivo que contiene todos los datos más otro donde se colocan los mandatos estadísticos dependiendo del análisis que se desee realizar.

Datos biográficos de los docentes

Presentaremos los resultados de esta sección en términos de datos demográficos personales, profesionales, laborales y escolares. Dentro de cada sección, los resultados tratarán cada pregunta por turno a medida que vayan apareciendo en el cuestionario.

El género

Siempre se ha considerado que la docencia es una profesión femenina. Sin embargo, aunque es cierto que existe una preponderancia de mujeres en el sector de la enseñanza Primaria, esto no es aplicable al sector de Secundaria (sector al que pertenece la mayoría de miembros de la NASUWT). Por tanto, tal y como muestra la tabla 4.1, casi tres quintos del profesorado son varones (59 por ciento, $n=1052$) y el 41 por ciento mujeres ($n=730$).

Las preguntas formuladas a la NASUWT revelaron que, como sucedía con todas las demás distribuciones en subgrupos (sector, tipo de centro, etc.), esta distribución era similar a la de los miembros del sindicato, en general. Por tanto, podemos concluir que la muestra de maestros examinada en este estudio representa adecuadamente a los componentes del sindicato del que se seleccionó al azar. En los capítulos 5 y 6 se puede ver un análisis ulterior de las diferencias entre maestros y maestras.

La edad

Tal y como se muestra en la tabla 4.2, la edad de los docentes varía entre los 22 y los 65 años, con una media de 40,2 años. Por tanto, se trataba de una población de mediana edad con una mayoría (el 22,9 por ciento) de individuos entre 35 y 39 años, y un 22,4 por ciento entre 40 y 44 años. Parece existir una distribución normal con respecto a otros sectores de edad, con un 2,6 por ciento de docentes entre 22 y 24 años, un 7,8 por ciento entre 25 y 29, un 14,4 por ciento entre 30 y 34, un 15,9 por ciento entre 45 y 49, un 8,6 por ciento entre 50 y 54, un 4,1 por ciento entre 55 y 59 y el restante 1,3 por ciento de los maestros que superaban los 60 años. Dado que la edad se considera un factor determinante en la existencia del estrés, un análisis posterior investigará la influencia de la edad en las manifestaciones de éste entre el profesorado, en el capítulo 6.

Estado civil

La tabla 4.3 revela que casi tres cuartas partes (74,7 por ciento) de los maestros están casados, otro 4,2 por ciento viven en pareja, un 15 por ciento son solteros, hay un 3,8 por ciento de divorciados, un 1,5 por ciento de separados y el 0,7 restante de viudos. Esto quiere decir que la mayoría de los docentes encuentran algún tipo de respaldo social en sus hogares, si bien hemos de recordar que las relaciones en casa pueden constituir una fuente de estrés.

La estructura laboral de la pareja

Se pidió a cada docente que facilitara información sobre el patrón laboral que seguía su pareja. Un total de 73,3 por ciento de las parejas trabajaba a tiempo completo, un 22,6 por ciento a tiempo parcial y el resto, un 4,1 por ciento, sólo esporádicamente (véase la tabla 4.4). Las investigaciones recientes han puesto de manifiesto el problema al que se enfrentan las familias de carrera dual, de forma que debemos reconocer que los enseñantes experimentarán en casa unas presiones complementarias a las relacionadas con su trabajo (Cooper y Lewis, 1993). Esa afirmación tan extendida de que «maestro se casa con maestra» no estuvo plenamente respaldada por el descubrimiento de que menos de la mitad de la muestra (el 46,1 por ciento) tienen parejas dedicadas a la enseñanza.

TABLA 4.1. El género de los docentes

	<i>n</i>	%
Varones	1.052	59,0
Hembras	730	41,0

TABLA 4.2. La distribución por edad de los docentes

<i>Escala cronológica (edad)</i>	<i>n</i>	%
22-24	46	2,6
25-29	140	7,8
30-34	256	14,4
35-39	407	22,9
40-44	398	22,4
45-49	283	15,9
50-54	153	8,6
55-59	73	4,1
60+	24	1,3

Media = 40,22 (intervalo = 22-65)

TABLA 4.3. El estado civil de los docentes

	<i>n</i>	%
Casados	1.328	74,7
Solteros	267	15,0
Cohabitando	75	4,2
Divorciados	68	3,8
Separados	27	1,5
Viudos	13	0,7

TABLA 4.4. El patrón laboral de las parejas de los docentes

	<i>n</i>	%
No trabajan	183	13,1
Trabajan	1.213	86,9
A tiempo total	895	73,3
A tiempo parcial	276	22,6
Esporádicamente	50	4,1
Pareja docente	667	46,1

El número de hijos

Dos maestros de cada tres tenían al menos un hijo (véase la tabla 4.5). Una amplia mayoría de docentes tienen hijos que viven en casa (un 16 por ciento en Preescolar, un 30 por ciento en Primaria y un 22,5 por ciento en Secundaria). Podemos ver, por consiguiente, que la mayoría de los enseñantes tienen compromisos familiares más allá de su actividad docente. Además, como el cuestionario no preguntaba nada sobre otros miembros familiares dependientes (padres ancianos, etc.), es probable que este número subestime la verdadera extensión de sus responsabilidades familiares.

¿En qué tipos de escuela enseñan?

Zona geográfica en la que enseñan

La mayoría de maestros de nuestra muestra provienen del Noroeste, el Noroeste y las Midlands (véase la tabla 4.6). Esto no resulta sorprendente, dado que refleja con precisión la distribución de estas áreas dentro de los miembros del sindicato. Como las cifras de las distintas áreas, aunque reflejaban la membresía del sindicato, en general no son del todo representativas de estas áreas (sólo un reducido número de docentes escoceses eligió unirse a la NASUWT en lugar de a su propio sindicato regional), se decidió que probablemente sería más apropiado estudiar las diferencias regionales en relación a los síntomas del estrés.

Tipo de escuela en la que enseñan

En términos del tipo de escuela en la que enseñan los docentes (véase la tabla 4.7), un 1,4 por ciento ($n = 25$) son maestros de Educación Infantil; un 22,2 por ciento de Primaria ($n = 390$); un 4,6 por ciento ($n = 80$) de *middle school*; un 5,4 por ciento ($n = 95$) trabaja en escuelas especiales; un 63,8 por ciento ($n = 1.120$) en

TABLA 4.5. Número de hijos y sus edades

	<i>n</i>	%
Ninguno	586	32,7
Uno	281	15,7
Dos	660	36,9
Tres	200	11,2
Cuatro o más	63	2,9

Media (para aquellos con hijos) = 2,06 (amplitud total = 0-10)

TABLA 4.5. Número de hijos y sus edades (continuación)

	<i>n</i>	%
Educación infantil	286	16,0
Primaria	537	30,0
Secundaria Obligatoria	403	22,5
Secundaria no Obligatoria	150	8,4
Otros, universidad, casados, etc.	349	19,5

TABLA 4.6. Regiones en las que enseñan

	<i>n</i>	%
Escocia	45	2,5
Irlanda del Norte	146	8,2
Gales	109	6,1
Noroeste	347	19,4
Noreste	276	15,4
Midlands	357	19,9
Sudoeste	146	8,2
Sudeste	150	8,4
East Anglia	85	4,1
Greater London	129	7,2

TABLA 4.7. Tipo de centro en el que enseñan

	<i>n</i>	%
Escuela Infantil	25	1,4
Primaria	390	22,2
<i>Middle school</i>	80	4,6
Especial	95	5,4
Secundaria	1.120	63,8
Bachillerato Reforma	22	1,3
<i>Tertiary college</i>	2	0,1
Enseñanza Superior	21	1,2

Secundaria; un 1,3 por ciento ($i = 22$) son docentes de Bachillerato; un 0,1 por ciento ($i = 2$) trabajan en centros de Educación Secundaria no Obligatoria y el 1,2 por ciento restante ($n = 21$) en centros de Enseñanza Superior (véase la tabla 4.7). Para el propósito de este estudio, pondremos mayor énfasis en los centros de Primaria y Secundaria Obligatoria, ya que constituyen la mayor parte de la muestra. En capítulos posteriores examinaremos los efectos del trabajo en centros de Primaria y Secundaria; para los propósitos del análisis trataremos conjuntamente a

los maestros de Educación Infantil y a los de Primaria. Lo mismo se hará con los de *middle school* y los de Secundaria, que constituyen un total del 90 por ciento de la muestra.

Área en la que enseñan

El 38 por ciento de los maestros enseñan en pequeñas ciudades (pueblos grandes) ($n = 672$), el 29 por ciento ($n = 512$) en los suburbios, el 16,8 por ciento ($n = 296$) son maestros en grandes centros urbanos y el restante 16,1 por ciento ($n = 284$) enseñan en áreas rurales (véase la tabla 4.8).

TABLA 4.8. Área en la que están situados los centros

	<i>n</i>	%
Pequeña ciudad	672	38,1
Zona suburbana	512	29,0
Gran centro urbano	296	16,8
Zona rural	284	16,1

Sector en el que están situadas las escuelas

Se pidió a los maestros que indicaran en qué sector enseñaban. Los resultados se pueden ver en la tabla 4.9. La amplia mayoría de los docentes (83,4 por ciento, $n = 1.480$) enseñaban en el sector estatal, con un 13,5 por ciento ($n = 239$) que trabajaban en escuelas voluntariamente afiliadas a la línea estatal. El 3 por ciento de los entrevistados ($n = 54$) trabajaban en escuelas independientes (concertadas).

Tamaño de los centros (número de personal docente y número de alumnos)

El promedio de plantilla docente en las escuelas era de un 43,66 (véase la tabla 4.10), pero existe una gran variedad dentro del número y tamaño de los centros en términos de personal y número de alumnos, donde el promedio es de 706,89. El número de ayudantes voluntarios en las escuelas, sin embargo, no evidencia que se necesite respaldo alguno, ya que el promedio de voluntarios en cada aula era de un mero 2,44 por ciento, a pesar del tamaño de la escuela en cuestión.

Los datos demográficos laborales y académicos

Nivel de formación

Los datos relativos al tipo de formación de los docentes (tabla 4.11) revelan que el 51 por ciento ($n= 909$) poseían un Certificado de Enseñanza, un 20 por ciento ($n= 355$) tenían un BEd, un 26 por ciento ($n= 470$) un PGCE y el otro 2 por ciento ($n = 38$) habían obtenido un MED. Un reducido número (1 por ciento, $n= 15$) había obtenido un doctorado. En términos del número de titulaciones de los docentes, por lo general éstos tienen un promedio del 1,3 cada uno, y un 26,7 por ciento de la muestra tenía dos o más títulos.

Título actual

En la muestra, 33 personas (1,8 por ciento) eran directores, un 5 por ciento ($n = 89$) subdirectores, un 28,7 por ciento ($n = 513$) jefes de departamento, un 13,8 por ciento ($n = 247$) maestros ascendidos, y un 37,4 por ciento ($n = 669$) maestros *main-scale* (véase la tabla 4.12).

TABLA 4.9. Sector en el que están situados los centros

	<i>n</i>	%
Estatal	1.480	83,4
Centros concertados	239	13,5
Independientes	54	3,0

TABLA 4.10. Número de personal docente y estudiantes en cada centro

	<i>n</i>	%
<i>Personal docente</i>		
1-10	276	15,9
11-20	260	15,0
21-30	112	6,4
31-40	177	10,3
41-50	244	14,0
51+	666	38,4

Media = 43,46 (amplitud total = 1-450)

TABLA 4.10. Número de personal docente y estudiantes en cada centro (continuación)

	<i>n</i>	%
<i>Alumnos</i>		
7-200	217	14,2
201-400	327	19,0
401-600	227	13,1
601-800	279	16,2
801-1.000	309	18,0
1.001+	431	19,5
Media = 706,79 (amplitud total = 7-10.000)		
<i>Ayudantes voluntarios</i>		
Ninguno	552	31,9
1-5	990	57,3
6-10	158	9,2
11-15	20	1,1
16-98	8	0,5
Media = 2,44 (amplitud total = 1-98)		

Tiempo dedicado a la docencia y al puesto actual

Por lo general, los maestros habían desempeñado su trabajo durante un promedio de 15,6 años (véase la tabla 4.13). Más de la mitad de la muestra había estado enseñando durante 10 o más años, demostrando que se trata de un grupo laboral con mucha experiencia. Los docentes habían ocupado su puesto un promedio de 7,2 años.

Incentivo económico

La tabla 4.14 muestra que el 60 por ciento ($n = 1.060$) de los encuestados habían recibido una subvención económica como incentivo. Los grados adquiridos con mayor frecuencia fueron el «2» (42 por ciento) y el «4» (el 19 por ciento).

TABLA 4.11. Nivel de la enseñanza

	<i>n</i>	%
<i>Tipo de titulación</i>		
Certificado de Enseñanza	909	51,0
MEd	38	2,0
BEd	355	20,0
PGCE	470	26,0
Doctorado	15	1,0
Otros	511	28,6

TABLA 4.11. Nivel de la enseñanza (continuación)

	<i>n</i>	%
<i>Número total de títulos</i>		
Uno	1.311	73,3
Dos	440	24,6
Tres	33	1,8
Cuatro	2	0,1
Media = 1,3		

TABLA 4.12. Titulación del puesto

<i>Título</i>	<i>n</i>	%
Directora	33	1,8
Subdirectora	89	5,0
Jefe/a de departamento	513	28,7
Maestro ascendido	247	13,8
Maestro <i>main-scale</i>	669	37,4
Otros	239	13,4

Tipo de contrato

La tabla 4.15 revela que el 95 por ciento ($n=1.090$) están empleados para trabajar a tiempo completo, un 3,3 por ciento ($n=59$) para hacerlo a tiempo parcial, y un 1,9 por ciento ($n=33$) para actuar de suplentes.

Volumen de trabajo y responsabilidades

Casi la mitad de los docentes eran responsables de un promedio de 8,78 miembros del personal en las escuelas donde enserían. Hemos de tener en cuenta el tipo de escuela y la variedad de su tamaño, tal y como queda manifiesto en el número y variedad de empleados de los que son responsables los docentes, tal y como demuestra la tabla 4.16 (como en el caso de los maestros de escuelas de Primaria, donde la única oportunidad de ser responsable del personal la tiene el director).

El volumen del trabajo en las escuelas

La tabla 4.17 expone los datos relativos al volumen de trabajo de los maestros en las escuelas. El promedio general es de 27,5 horas en la semana estudiantil, de las cuales se pasan 21,85 con los alumnos. Además, el profesorado pasa casi 6 ho-

ras más en otras actividades. Otro de los rasgos del día laboral en la escuela es el problema de tener que suplir a los colegas ausentes. Los miembros de la muestra tenían que suplir a un colega ausente un promedio de 1,35 veces por semana, lo cual podía haber afectado a su sistema particular de trabajo o haberles impedido acceder a un tiempo vital del que disponían en un principio. Durante el trimestre previo, afirmaron tener que ocuparse de la clase de un colega un promedio de tres veces, si bien éste es un dato sujeto a considerable variación, y un 54,2 por ciento de los docentes estaban involucrados también en actividades extracurriculares, durante un promedio de 2,92 horas por semana.

TABLA 4.13. Tiempo transcurrido en la docencia

	<i>n</i>	%
<i>Años dedicados a la docencia</i>		
Uno o menos	53	3,0
2-5	133	7,4
6-10	282	15,8
11-20	875	49,0
21+	444	24,8
Media = 15,62 (amplitud total = 1-40 años)		
<i>Años pasados en el puesto actual</i>		
Uno o menos	323	20,2
2-5	547	31,2
6-10	406	23,3
11-20	424	24,2
21+	49	1,1
Media = 7,22 (amplitud total = 0-34 años)		

TABLA 4.14. Incentivos económicos

	<i>n</i>	%
<i>¿Existe el incentivo?</i>		
Sí	1.060	60,0
No	708	40,0
<i>Grado del incentivo</i>		
1	170	16,1
2	442	41,9
3	84	8,0
4	205	19,4
5	43	4,1
Director	31	2,9
Subdirector	77	7,3

TABLA 4.15. Tipo de contrato

	<i>n</i>	%
A tiempo completo	1.690	94,8
A tiempo parcial	59	3,3
Suplentes	33	1,9

TABLA 4.16. Responsabilidades sobre el personal

	<i>n</i>	%
<i>¿Tiene alguna?</i>		
Sí	825	46,5
No	948	53,5
<i>¿Sobre cuántos empleados?</i>		
1-5	466	58,0
6-10	201	25,1
11-30	103	12,8
30+	33	4,1
Media = 7,67 (escala (?) = 1-82)		

TABLA 4.17. El volumen de trabajo en el centro

	<i>n</i>	%
<i>Horas de la semana estudiantil</i>		
5-10	6	0,3
11-15	4	0,3
16-20	1	0,8
21-25	596	34,4
26-30	844	48,6
31-35	219	12,6
36+	52	15,4
Media = 27,5 (amplitud total = 5-100)*		
<i>Horas reales pasadas con el alumnado</i>		
0-5	20	1,1
6-10	39	2,3
11-15	106	6,1
16-20	483	27,7
21-25	776	44,5
26-30	261	15,0
31-35	40	2,3
36+	17	0,9
Media = 21,85 (amplitud total = 0-55)		

TABLA 4.17. El volumen de trabajo en el centro (continuación)

	<i>n</i>	%
<i>Promedio de horas dedicadas a otras actividades</i>		
Ninguna	143	8,2
1-5	1.054	60,8
6-10	338	19,4
11+	201	11,6
Media = 5,99 (amplitud total = 0-100)*		
<i>Horas pasadas supliendo a otros colegas la semana pasada</i>		
Ninguna	686	38,9
1-5	1.019	57,9
6+	57	3,2
Media = 1,35 (amplitud total = 0-120)*		
<i>Número de veces que aceptó encargarse de los alumnos de un colega el trimestre pasado</i>		
Ninguna	1.023	58,8
1-5	421	24,2
6-10	179	10,3
11-20	116	6,7
Media = 2,88 (amplitud total = 0-100)*		
<i>Número de docentes involucrados en actividades extracurriculares</i>		
Sí	960	54,2
No	810	45,8
<i>Promedio de horas semanales</i>		
0	9	1,0
1-5	824	88,9
6-10	71	7,6
11-15	15	1,6
16-20	7	0,8
21+	1	0,1
Media = 2,92 (amplitud total = 0-40)		
Nota *puntuaciones extremas ofrecidas por los docentes		

El volumen de trabajo fuera de la escuela

La tabla 4.18 muestra que los maestros pasan un promedio de 2,87 horas por semana dedicados a tareas de corrección y calificación; 3,96 horas preparando las clases, y el 17,73 restante evaluando a los alumnos en casa. Esto arroja un total de 8,53 horas que los maestros imponían sobre su vida familiar, lo cual puede constituir o no un problema, dependiendo de la familia y los compromisos sociales de cada uno.

El estilo conductual de los docentes

Conducta con tendencia coronaria

La conducta del Tipo A, de tendencias coronarias, se compone de un grupo de rasgos y se caracteriza por una extremada competitividad, impaciencia, agresividad y sensación de estar constantemente bajo la presión del tiempo, así como del reto que supone la responsabilidad.

HINGLEY y COOPER, 1986

TABLA 4.18. Promedio de horas trabajadas en casa semanalmente

	<i>n</i>	%
<i>Calificando</i>		
Ninguna	443	25,0
1-5	1.088	61,4
6-10	214	12,1
11-15	20	1,1
16-20	7	0,4
Media = 2,87 (amplitud total = 0-20)		
<i>Preparando clases</i>		
Ninguna	154	8,7
1-5	1.249	70,4
6-10	324	18,3
11-15	38	2,1
16-24	8	0,5
Media = 3,96 (amplitud total = 0-24)		
<i>Evaluando al alumnado</i>		
Ninguna	462	26,2
1-5	1.245	70,8
6-10	53	2,9
11-20	2	0,2
Media = 1,73 (amplitud total = 0-20)		
<i>Horas totales</i>		
Ninguna	103	5,9
1-5	450	25,5
6-10	677	38,5
11-15	344	19,6
16-20	147	8,3
21+	38	2,2
Media = 8,53 (amplitud total = 0-50)		

TABLA 4.19. Porcentaje de docentes que son Tipo A o B y porcentaje de los subgrupos

Categoría	Intervalo	Total		Varones		Hembras		Primaria		Secundaria		Senior		Middle school		Main-scale	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A ₁	112-154	490	28,8	252	25,0	237	34,4	120	30,2	324	28,4	33	28,7	233	32,2	224	26,0
A ₂	98-111	554	32,5	333	33,2	219	31,9	124	31,1	375	32,9	37	34,8	231	31,9	283	32,7
B ₃	79-97	613	36,0	392	38,9	218	31,7	147	36,9	410	36,0	41	35,6	243	33,6	329	38,2
B ₄	14-69	45	2,6	29	2,9	14	2,0	7	1,8	31	2,7	1	0,9	17	2,3	27	3,1
Media		101,70		100,24		103,98		102,15		101,73		102,24		103,01		100,53	
S.D.		16,49		16,48		16,17		16,13		16,65		15,52		16,52		16,52	
Amplitud total		44-148		44-146		53-148		56-144		44-148		60-145		47-148		44-143	
Total de individuos del Tipo A 1.044 (61,3%)																	
Total de individuos del Tipo B 658 (38,7%)																	
DIVISIÓN TRIPARTITA*																	
A ₁	111-154	527	31,0	270	26,8	256	37,2	128	32,2	350	30,7	36	31,3	252	34,8	239	27,7
A ₂	93-110	694	40,7	419	41,7	249	39,7	160	40,2	470	41,2	48	41,7	279	38,5	367	42,5
A ₃	14-92	481	28,3	317	31,5	159	23,1	110	27,6	320	28,1	31	27,0	189	26,7	257	29,8

* A₁ = 1 desviación estándar por debajo de la media; A₂ = la distribución media; A₃ = 1 desviación estándar por encima de la media.

Se tomaron las mediciones sobre la conducta de Tipo A facilitando a los encuestados la escala Bortner de 14 ítems. El promedio general para toda la muestra fue de 101,70 (amplitud total de la escala = 44-148). Los individuos estudiados caen dentro de la clasificación Tipo A, en general, con un 61,3 por ciento que manifiesta una conducta de este tipo (tomando la puntuación 98-154 como indicativa del Tipo A). Es posible subdividir el Tipo A en Tipos A₁ y B, estableciendo cuatro categorías: A₁ (112-154), A₂ (98-111), B₁ (70-97) y B₂ (14-69). Rosenman y otros (1964) evidencian una distribución normal de las puntuaciones Tipo A dentro de la población general: A₁ = 10 por ciento, A₂ = 40 por ciento, B₁ = 40 por ciento, B₂ = 10 por ciento. En una versión adaptada de la escala de Bortner, Davidson y Cooper (1980a) realizaron un estudio sobre 133 mujeres ejecutivas británicas y concluyeron que el 61,5 por ciento de la muestra eran del Tipo A y que:

la muestra contenía el doble de la proporción normal de los individuos del Tipo A más extremo, que corren el máximo riesgo por lo que respecta a dolencias relacionadas con el estrés.

Davidson y Cooper (1983) estudiaron también a casi 700 mujeres gerentes y descubrieron que éstas obtuvieron una puntuación media notablemente alta, un 81, comparadas con sus colegas masculinos, que puntuaban 79. Si bien no es posible establecer comparaciones directas entre estos estudios y el estudio actual debido al uso de una versión adaptada de la escala Tipo A, podemos ver que, utilizando una breve guía, los profesionales de la enseñanza evidencian una conducta con tendencia a las dolencias coronarias superior a lo que cabría esperar. Además, cuando examinamos las puntuaciones de los maestros en relación a las normas sugeridas por los diseñadores de la escala, descubrimos que en esta muestra hay casi el triple de la proporción normal de Tipos A₁ (véase la tabla 4.19). Descubrimos que esta proporción aparecía a lo largo de los grados y tipos de escuela, aunque fueron las maestras las que manifestaron la mayor proporción del Tipo A₁. Esto corrobora los descubrimientos de los investigadores antes mencionados, que revelaron un grado superior del Tipo A entre las mujeres, comparadas con sus colegas masculinos. Se llevó a cabo un análisis posterior para examinar los efectos del Tipo A sobre el estrés de los docentes (mala salud mental), como veremos en los capítulos 5 y 6.

Los análisis ulteriores tratarán sobre las causas de este estrés con mayor detalle, pero el capítulo siguiente ofrecerá una serie de resultados relativos al modo en que el profesorado reacciona frente a su entorno laboral.

XOMO RESPONDEN LOS DOCENTES A SU PROFESIÓN?

«Qué es lo que entiende en realidad por "coraje"?» «Entiendo», dijo Ernest Hemingway, «la gracia manifiesta bajo presión!»

ERNEST HEMINGWAY: entrevista con Dorothy Parker, 1929

El capítulo anterior proporcionaba el perfil de los docentes de nuestra muestra, en particular de los datos demográficos personales, profesionales y laborales presentes en sus experiencias. En el capítulo 2 esbozamos los descubrimientos anteriores en relación a los maestros y sus reacciones frente al estrés. En este capítulo analizaremos el modo en que esta muestra particular de enseñantes ingleses responden a la profesión docente; el grado de satisfacción que experimentan; la presencia de tensiones emocionales y psicológicas como reacción a su trabajo; y cómo éstas se manifiestan en conductas de salud tales como el consumo de alcohol, tabaco, ausencias que ellos mismos admiten e intenciones de abandonar la profesión. El capítulo 3 presentó las evidencias de investigaciones anteriores sobre las causas del estrés en los maestros. En este capítulo examinaremos las fuentes del estrés que identifican los docentes ingleses, y evaluaremos los métodos que utilizan para enfrentarse a ellas. Con miras a obtener una imagen más completa, exploraremos subgrupos particulares de docentes dentro de la muestra (comparando maestros con maestras, maestros de Primaria con profesores de Secundaria, diferencias entre grados). Expondremos todos los casos en que se descubrieron diferencias estadísticas importantes entre estos grupos. Además, para obtener una imagen más clara del alcance del problema que supone el estrés en el cuerpo docente, usaremos los datos normativos siempre que estén disponibles.

¿Hasta que punto están satisfechos los docentes ingleses?

Es importante considerar la insatisfacción laboral como una posible respuesta directa al estrés. Para medir la insatisfacción laboral, en este estudio utilizamos el inventario de 15 ítems descrito en el capítulo anterior. Éste contenía preguntas valoradas del 1 al 7, lo cual quiere decir que para cada maestro individual la puntuación

sobre su satisfacción laboral podía oscilar entre 15 y 105, obteniéndose una puntuación media de 74,6 para la población normativa de licenciados. Descubrimos que la media de los maestros en este estudio fue de 59,6, notablemente inferior al nivel normativo. Por tanto parece que, por lo general, los maestros están muy insatisfechos de su trabajo. Cuando se les compara con otros grupos ocupacionales, estos descubrimientos son aún más incisivos. La tabla 5.1 muestra que los maestros se encuentran bastante menos satisfechos de su trabajo que otros grupos profesionales, como por ejemplo los empleados en Hacienda (Cooper y Roden, 1985), una población general de licenciados (Warr y otros, 1979) y una muestra de enfermeras (Cooper y Mitchell, 1990). Obtenemos una imagen más clara cuando analizamos cada punto individual, en la tabla 5.2. Cada uno de los 15 ítems de la escala medía un aspecto de la satisfacción laboral, y la tabla muestra los promedios obtenidos para cada uno de ellos, y el porcentaje de docentes que obtuvieron puntuaciones elevadas en el grado de satisfacción. Los maestros manifiestan el grado más elevado de insatisfacción en relación a los aspectos «extrínsecos» de la profesión (su «sueldo medio», las «oportunidades de ascenso» y las condiciones laborales). Los maestros consideran positivos ciertos aspectos de su trabajo, principalmente los que tienen que ver con la libertad de elegir su propio estilo de trabajo, la variedad y, en especial, sus colegas docentes.

Cuando entrevistamos a los maestros antes de distribuir los cuestionarios, descubrimos que muchos pensaban que uno de los factores más importantes para reducir o superar el estrés es el hecho de tener un personal que ofrezca apoyo. Muchos maestros hablaron de la necesidad de regresar a la sala de profesores antes de salir de la escuela, para compartir algún problema y obtener apoyo moral. Estas relaciones, y el sentido del humor compartido con los demás empleados, son maneras importantes de tratar el estrés que deriva de la enseñanza, ya que el trabajo que hace el maestro en el aula implica un cierto aislamiento. A juzgar por los descubrimientos, se puede ver que la satisfacción procedente de la profesión tiene que ver sobre todo con los aspectos *intrínsecos* del trabajo, y los aspectos insatisfactorios son los *extrínsecos*. Este tema lo resumió con mucha elocuencia una profesora de Secundaria, que se lamentaba:

En estos momentos no creo que mi trabajo sea muy satisfactorio [...] Me parece estar haciendo muchos esfuerzos sin ver demasiados resultados; en cambio, en los «viejos tiempos» el propio trabajo suponía una fuente de satisfacción.

Diferencias entre subgrupos en la muestra

Se observó una diferencia de género, dado que las maestras manifestaban un nivel de satisfacción laboral notablemente superior a los hombres dentro de esta muestra (véase la tabla 5.3). Esto tiene que ver con todos los aspectos de la satisfacción, excepto con los relativos a las «condiciones laborales», en las que tanto hombres como mujeres tenían un nivel similar.

Los maestros con un estilo conductual del Tipo A manifestaron un grado de satisfacción laboral inferior a los pertenecientes al Tipo B (véase la tabla 5.4). Esto fue así con todas las subescalas de satisfacción, *excepto* en el caso de las concernientes a las «relaciones entre colegas».

En lo que respecta al tipo de centro, los maestros de Primaria evidenciaron unos niveles de satisfacción superiores a los de sus colegas de Secundaria (véase la tabla 55), en todos los aspectos excepto el de «satisfacción intrínseca/propia del trabajo».

TABLA 5.1. La satisfacción derivada del trabajo de los docentes comparada con la de otros grupos ocupacionales

Grupo	n	Media	SD	t	p ≤
Docentes	1.790	59,6	15,1		
Empleados de Hacienda	185	62,0	15,8	2,1	0,05
Población general	340	74,6	11,3	19,2	0,001
Enfermeras	104	72,8	11,6	9,9	0,001

TABLA 5.2. Satisfacción laboral: en orden de mayor a menor

Causa de satisfacción laboral ^a	Media	% que puntúa con 6 o 7
Los colegas del trabajo	4,90	40,9
La variedad del trabajo	4,83	42,3
La libertad de elegir el método de trabajo	4,80	42,4
La estabilidad del trabajo	4,67	44,2
El volumen de responsabilidad propio	4,60	40,5
El jefe inmediato	4,25	35,1
La atención prestada a las sugerencias propias	3,96	21,5
La ocasión de usar las propias aptitudes	3,92	25,0
Las horas de trabajo	3,85	22,0
Las condiciones físicas del trabajo	3,81	19,7
Las relaciones laborales entre la dirección y los empleados del centro	3,49	17,1
El reconocimiento por el trabajo bien hecho	3,43	14,4
La forma en que se dirige el centro	3,21	11,5
Las posibilidades de ascender	2,95	13,5
El sueldo medio	2,90	10,1

Nota:* Cada factor puntuaba de 1 a 7; cuanto mayor la puntuación, mayor la satisfacción. Los factores con una puntuación inferior a 4 indican el grado de insatisfacción con ese aspecto concreto del trabajo del maestro.

TABLA 5.3. La satisfacción laboral: comparación intergénero

Género	<i>n</i>	Media	Diferencia significativa
Varones	1.052	58,83	$(p \leq 0,021)$
Mujeres	730	60,51	

TABLA 5.4. La satisfacción laboral: comparación entre individuos de los Tipos A y B

Tipo	<i>n</i>	Media	Diferencia significativa
Tipo A	1.044	58,95	$(p \leq 0,005)$
Tipo B	658	61,02	

Sin embargo, puede que esta diferencia se base en el género, dado que los hombres de ambos sectores presentan un grado similar de «satisfacción inherente al trabajo» y de satisfacción derivada de «las condiciones laborales», y las mujeres de ambos sectores coinciden en lo que concierne a las condiciones laborales.

En lo referente a los diversos grados docentes, se produjeron algunas diferencias importantes (véase la tabla 5.6). Los *senior managers* están considerablemente *más* satisfechos a todos los niveles, exceptuando el de «condiciones laborales», donde los tres grupos evidencian un grado similar. En la mayoría de los aspectos, los maestros *main scale* son los que manifiestan una satisfacción *menor*, excepto en lo que respecta a la «satisfacción laboral extrínseca» y a las «condiciones laborales», donde los que registran el grado más bajo son los maestros con un puesto de gestión intermedio (*middle managers*).

Conductas que generan hábitos

Ya describimos en el capítulo 2 los efectos perjudiciales de la dependencia psicológica del tabaco, el alcohol y las drogas como medio de superar el estrés, que ya han sido suficientemente documentados. El consumo excesivo de tabaco y alcohol le cuestan al país enormes cantidades de dinero a lo largo del año, gracias a los días que no se trabaja debido a enfermedades y fallecimientos. Estos hábitos que crean dependencia se manifiestan con mucha frecuencia en ocupaciones altamente estresantes, de forma que se decidió investigarlos más profundamente en el caso del profesorado.

Fumar

Se les preguntó a los docentes si fumaban o no. Si la respuesta era afirmativa, debían indicar el grado en que fumaban (número de cigarrillos, puros o pipas fumadas a lo largo del día), así como las modificaciones efectuadas en su hábito de

fumar durante los tres meses anteriores al estudio. Las cifras más recientes demuestran que, en realidad, el porcentaje de profesionales que fuman actualmente es sólo del 17 por ciento. En el caso de los maestros no es muy superior, ya que un 18,6 por ciento fuman un porcentaje de 12 cigarrillos diarios, y un 3,3 por ciento 20 o más (véase la tabla 5.7). Un 37 por ciento de los docentes fumadores declararon que habían fumado más de lo normal en los últimos tres meses, y por lo general creían que el 45,5 por ciento de su hábito se debía a un intento de reducir el estrés. Aunque no hay un número muy elevado de maestros que fumen, en las entrevistas iniciales éste seguía siendo un tema de preocupación, y se observó que un número reducido de fumadores puede provocar salas de profesores llenas de humo, ya que, según los resultados, los fumadores de hecho fuman bastante.

El consumo de alcohol

Aparte de las preguntas relativas al hábito de fumar, se formularon otras sobre el grado de consumo de alcohol, ya que se han llevado a cabo muchas investigaciones que han estudiado el consumo excesivo de alcohol como una forma de liberarse del estrés.

TABLA 5.5. Satisfacción laboral: comparación entre docentes de Primaria y Secundaria

<i>Tipo de centro</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Diferencia significativa</i>
Primaria	415	62,57	$(p \leq 0,000)$
Secundaria	1.200	58,37	

TABLA 5.6. Satisfacción laboral: comparación entre los docentes de diversos grados

<i>Grado</i>	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>Diferencia significativa</i>
Main scale	908	58,75	$(p \leq 0,0001)$
Middle	760	59,63	
Senior	122	65,18	

TABLA 5.7. El hábito de fumar entre los docentes

	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Fumadores-No fumadores</i>		
Fumadores	332	18,6
No fumadores	1.454	81,4

TABLA 5.7. El hábito de fumar entre los docentes (continuación)

	<i>n</i>	%
<i>Número de cigarrillos consumidos al día entre docentes</i>		
Cigarrillos:		
0	82	25,2
1-50	38	11,6
6-10	50	15,3
11-15	40	12,3
16-20	75	23,0
21-30	30	9,2
31+	11	3,4
Media = 12,33 (amplitud total = 0-100)		
<i>Cambios en el hábito de fumar de los docentes en los tres últimos meses</i>		
Más de lo normal	122	36,4
Igual que siempre	189	56,4
Menos de lo normal	24	7,2
<i>Proporción en que se fuma para liberar estrés</i>		
0	70	21,3
1-10	21	6,4
11-20	19	5,8
21-30	21	6,4
31-40	10	3,1
41-50	69	21,0
51-60	12	3,7
61-70	17	5,2
71+	89	27,1
Media = 45,51 (amplitud total = 0-98)		

Durante el estadio preliminar, el de las entrevistas, los investigadores se dieron cuenta de qué forma los maestros dependen cada vez más del alcohol como un medio de superar el estrés. Un profesor de Secundaria estaba muy preocupado con sus propias observaciones, y manifestó:

He notado que la mayor parte de los maestros que conozco beben más ahora, no sólo en las reuniones sociales, sino cuando llegan a sus casas después de la escuela (...). Una buena parte de los empleados lo primero que hace al llegar a sus hogares es servirse una bebida.

Resulta difícil obtener resultados fiables sobre el nivel de consumo de alcohol, ya que es un tema al que afecta la «conveniencia social», pero se decidió incluir

cinco preguntas: si el maestro consumía alcohol; la cantidad consumida semanalmente; si el maestro sentía la necesidad de reducir su consumo; y los cambios en el consumo de alcohol en los últimos tres meses. Además se les preguntó hasta qué punto consumían alcohol para liberarse del estrés (véase la tabla 5.8). De la muestra general, un 88,1 por ciento bebían alcohol, consumiendo un promedio de 11,40 copas semanales. Un 21 por ciento de los maestros consumen el equivalente del límite recomendado de 21 copas semanales, o incluso lo superan. Un 29 por ciento siente la necesidad de reducir este consumo, y un 17 por ciento consumió más de lo habitual en los tres meses previos a la encuesta. Por lo general, consideran que al menos un 23,9 por ciento de su consumo de alcohol se deriva de un intento de reducir el estrés. Casi un 20 por ciento de los maestros superan el «límite de seguridad», y un 14 por ciento de las maestras supera el límite recomendado para las mujeres.

El uso de drogas

Un 18 por ciento de los docentes consumen algún tipo de droga prescrita (véase la tabla 5.9). De éstos, un 28 por ciento toman antidepresivos, el 12,7 por ciento de forma regular y otro 15,3 por ciento esporádicamente; y un 25 por ciento toma somníferos, el 6,8 por ciento regularmente y otro 18,6 por ciento de forma ocasional. Por lo general, los maestros ingieren 3,7 tazas de café o 3,15 de té diarias.

Conductas renunciadoras

Una característica clave de este estudio fue la de analizar las conductas renunciadoras de los docentes (la intención de abandonar la profesión y las ausencias admitidas por ellos) (véase el capítulo 2). Los descubrimientos ofrecieron algunas ideas muy importantes relativas a estas dos manifestaciones del estrés.

Intenciones de abandonar la profesión

Los capítulos introductorios ya subrayaron la importancia que tiene para la profesión evaluar la intención que tienen los maestros de abandonarla. Este tópico no se ha estudiado con mucho detalle de una forma práctica, y sin embargo reviste una importancia considerable, debido al elevado número de docentes que se retiran de la docencia y de la cantidad cada vez menor de los que eligen la enseñanza como carrera.

TABLA 5.8. El consumo de alcohol entre los docentes

	<i>n</i>	%
Consumidores	1.571	88,1
No consumidores	212	11,9
<i>Unidades de alcohol consumidas semanalmente*</i>		
Hombres	13,80	
Mujeres	7,56	
Media general = 11,40 (amplitud total = 0-100)		
<i>Siente la necesidad de reducir el consumo</i>		
Sí	473	28,7
No	1.176	71,3
<i>Cambios en los hábitos de consumo en los tres últimos meses</i>		
Más de lo normal	264	16,9
Lo habitual	1.158	74,1
Menos de lo normal	140	9,0
<i>Proporción de consumo de alcohol destinado a aliviar el estrés</i>		
0	698	44,8
1-10	167	10,7
11-20	89	5,7
21-30	106	6,8
31-40	33	2,2
41-50	246	15,7
51-60	33	2,2
61-70	23	1,4
71+	163	10,5
Media = 23,88 (amplitud total = 0-98)		

*La cantidad de unidades recomendadas para el consumo semanal es de hasta 21 para los hombres; 186 maestros, el 19,6 por ciento, superan este límite. Para las mujeres, las unidades recomendadas son un máximo de 14; 86 maestras, un 14 por ciento, consumen alcohol superando este límite considerado «seguro».

Se formuló a los maestros una serie de preguntas relacionadas entre sí; si alguna vez durante los últimos cinco años habían considerado seriamente abandonar la profesión, y también sus intenciones actuales. De los docentes en la muestra, un 66,4 por ciento habían considerado seriamente renunciar a su profesión en ese período (véase la tabla 5.10). Un 20 por ciento dijo que estaban buscando ya otro tipo de empleo, y un 13,3 por ciento está intentando obtener la jubilación anticipada.

Los comentarios de los maestros aún clarifican más la imagen de una profesión de la que intentan escapar, tal y como explicaba una maestra de Primaria:

Si tuviera ocasión de marcharme, lo haría E...] pero el riesgo que implica hacerlo es demasiado grande E...). No conozco a nadie que pase de los 50 que no se marchara si tuviera la oportunidad.

TABLA 5.9. El consumo de drogas entre los docentes

	<i>n</i>	%
<i>Toma medicinas actualmente</i>		
Sí	322	18,4
No	1.430	81,6
<i>Si las toma, ¿de qué tipo?</i>		
Antidepresivos: Regularmente	34	12,6
Esporádicamente	41	15,2
Nunca	194	72,1
Somníferos: Regularmente	20	7,2
Esporádicamente	52	18,5
Nunca	209	74,4
<i>(Tazas diarias)</i>	<i>Media</i>	<i>Intervalo</i>
Café	3,67	0-25
Té	3,15	0-20

TABLA 5.10. Intenciones de abandonar la profesión

	<i>n</i>	%
Número de los que han considerado activamente abandonar la profesión durante los últimos cinco años	1.181	66,4
Número de los que buscan un empleo alternativo	456	27,6
Número de los que buscan la jubilación anticipada	181	13,3

Los resultados de la encuesta fueron bastante sorprendentes, dado que: a) un porcentaje muy amplio de maestros tenían intención de abandonar la profesión, y b) una gran parte de esos «escapes» se daba entre los más jóvenes. Del 66 por ciento de la muestra, que mostraban intención de renunciar, hay un número considerable de ellos que ya está poniendo en práctica esas intenciones, y buscando otro empleo o bien la jubilación anticipada. Las investigaciones anteriores han sugerido que los hombres y las mujeres difieren en relación a sus intenciones de

abandonar la profesión (las mujeres dicen que desean hacerlo para fundar una familia). Los tipos de motivos que ofrecieron los maestros en este estudio revelaron que tanto hombres como mujeres daban motivos muy similares para desear marcharse; todos esperaban más del trabajo en sí, mejora que adoptase la forma de un estatus más elevado, más oportunidades de ascender y mejor sueldo. A partir de los comentarios tan abiertos que hicieron los encuestados, en futuras investigaciones se deben medir los siguientes factores *restrictivos* (véase el capítulo 2):

- el riesgo económico que implica abandonar el trabajo;
- el temor a no recibir otra formación (la inmovilidad ocupacional);
- la apatía y los problemas derivados de «ser esclavos de la rutina».

Muchos otros estudios han analizado cómo las características más positivas del trabajo pueden reducir las intenciones de abandonarlo (como el estatus adquirido), pero este estudio subrayó los aspectos más negativos (los factores de riesgo). Pudiera ser que a los docentes no les guste arriesgarse; por ejemplo, una jefa de departamento de un centro de Secundaria se lamentaba:

Una vez has sido maestro, no puedes hacer nada más; tu titulación no te sirve para otra cosa. Empezar otra carrera ahora... tendría que empezar de cero, y no podría permitirme vivir sin mi sueldo; sin embargo, tampoco hay posibilidad de cambiarme a otro trabajo sin prepararme antes. Pero es que... la idea de pasar los próximos 30 años metida en este trabajo, es algo en lo que no puedo ni pensar... que es lo que estoy haciendo ahora.

Una comparación entre los «disidentes» potenciales y los que no lo son reveló muchas diferencias. Los que abandonan están mucho menos satisfechos, no gozan de una buena salud mental, consumen más alcohol, pasan más tiempo fuera del trabajo y extraen un grado más alto de presión de *todos* los aspectos del trabajo excepto del de «inseguridad laboral». También manifiestan un alto nivel de conducta perteneciente al Tipo A, y utilizan más frecuentemente las estrategias de defensa «relación hogar/trabajo». Esto demuestra que la intención de dejar la profesión no es algo meramente arbitrario, y que estos dos grupos de personas son muy distintos en lo que se refiere a su experiencia y percepción del trabajo. En el capítulo 6 examinaremos con mayor detalle el efecto de estas «intenciones de abandonar».

La enfermedad y el absentismo laboral

A menudo se usan los promedios de ausencias como indicadores del estrés ocupacional. Durante los 12 meses anteriores al estudio fue imposible obtener datos sobre el absentismo dentro del grupo de individuos de la muestra, dado que la selección fue totalmente al azar y anónima, de manera que el estudio se basó sobre el grado de absentismo que admitían los propios maestros. Los resultados de

la muestra general sugieren que la media de ausencias es baja si la comparamos con las cifras nacionales, en las que el maestro individual pierde un promedio de 7 días de trabajo anuales (véase la tabla 5.11). Un 82 por ciento ($n = 1.467$) de los docentes han perdido 10 o menos días el año pasado, con un 8,1 por ciento ($n = 144$) que han dejado de trabajar 20 o más días. Debemos recordar también que hay que considerar estas medias en relación al hecho de que los maestros tienen aproximadamente 13 semanas anuales de vacaciones —lo que duran las vacaciones escolares—, de manera que las cifras pueden verse afectadas si consideramos un año *real* en lugar de uno *académico*.

*La enfermedad en los últimos 12 meses:
¿qué tipo de enfermedades padecen?*

Un 23 por ciento de la muestra ($n = 413$) manifestó haber padecido enfermedades importantes el año anterior, y en la tabla 5.12 vemos qué tipo de dolencias son éstas. Debemos considerar que el cuestionario preguntaba sobre «enfermedades importantes», de forma que muchas dolencias pueden haberse «quedado en el tintero» si los encuestados no las consideraron de tanta importancia como para incluirlas. Esto sugiere que se trataba de una pregunta abierta y dependía de la percepción individual de qué significa la palabra «importante» y de cómo se interpreta y, por tanto, tenemos que aceptar las cifras como aproximaciones estimativas.

Como podemos ver en la tabla 5.12, las dolencias principales que padecen los docentes son aquellas que actualmente se considera como muy relacionadas con el estrés: problemas víricos persistentes, disfunciones pectorales, de garganta e intestinales, y aquellas asociadas con la ansiedad y la depresión. Los maestros también padecen problemas que tienen que ver con la espalda y las cervicales.

El grado de absentismo admitido por los docentes no es demasiado elevado. No obstante, es importante darnos cuenta de que muchos maestros hablaron del problema adicional que supone la ausencia de la escuela, ya que hace que otro colega se encargue de la clase a la que no se asiste. El trabajo y la responsabilidad siguen estando ahí cuando vuelven a la escuela (las presiones de alcanzar un estándar de examen en un tiempo concreto), de manera que pueden no estar tan predispuestos a abandonar el trabajo. A menudo no hay nadie en una escuela que pueda suplir adecuadamente al maestro. Además, como buena parte del profesorado la constituyen las mujeres con familia, intentan reservar los días para alguna ocasión en que un hijo se ponga enfermo, tal y como explicaba una maestra de Primaria en una zona urbana de Londres:

Lo que encuentro más estresante es mi situación de «doble riesgo»: al ser el único progenitor, tengo que estar en casa cuando mi hija está enferma, aparte de cuando lo esté yo [...]. Ahora intento reservar mi tiempo «de enfermedad» para mi hija, y a menudo he trabajado estando enferma yo, aunque el trabajo que hago entonces está muy lejos de mi estándar normal.

El estudio tendría que haber pedido a los encuestados que calcularan el número de ocasiones en que han ido a trabajar enfermos por no poder permitirse quedarse en casa. El estudio descubrió que la situación tiene como resultado una buena dosis de culpabilidad, lo cual puede determinar la ausencia del maestro. No podemos suponer que los enseñantes se tomen tiempo libre siempre que lo necesitan o lo deseen, porque puede que éste no sea el caso. La maestra anterior añadió:

La escuela donde estoy ahora es algo mejor que las anteriores (donde existía una tremenda presión para «que mi hija fuera enferma al colegio y que se ocuparan de ella los de allá»). Pero incluso en este centro relativamente humanitario, las presiones derivadas de la falta de personal suplente y las normas sobre las suplencias hacen que aún exista una buena cantidad de crítica implícita, de presión y de culpabilidad, cosas que pueden manipularse (<Pero, querida, es que te *has tomado* tantas bajas por enfermedad en lo que va de trimestre!»).

Diferencias entre los subgrupos de la muestra

Un examen de los subgrupos de la muestra no reveló diferencias importantes entre grupos en términos de la media de absentismo, pero los docentes con intenciones de abandonar la profesión habían pasado más días fuera del trabajo en los 12 meses anteriores. Esto sugiere una relación entre estos dos tipos de conductas renunciadoras, y que la ausencia no tiene por qué estar relacionada con una dolencia real, sino con un deseo de apartarse del trabajo. Como explicaba un jefe de departamento en un centro de Secundaria en una zona urbana:

TABLA 5.11. Ausencias y enfermedad manifestadas por los docentes

	<i>Media</i>	<i>Intervalo</i>
Cantidad de ausencias el año anterior	7,04	0–365
Número aproximado de ellas debido al estrés	3,78	0–300
	<i>n</i>	%
<i>Número de docentes con enfermedades importantes el año anterior</i>		
Sí	413	23,4
No	1.353	76,7

TABLA 5.12. Enfermedades importantes en los últimos 12 meses

<i>Enfermedad</i>	<i>n</i>	%*
Virus persistente (alergias, encefalomiелitis miálgica, etc. [ME])	71	17,19
Problemas de espalda (degeneración de la columna)	49	11,86
Ansiedad y depresión	43	10,41
Intestino y estómago (síndrome de intestino irritado)	41	9,93

TABLA 5.12. Enfermedades importantes en los últimos 12 meses (continuación)

<i>Enfermedad</i>	<i>n</i>	<i>%*</i>
Problemas de pecho y pulmones (infecciones y dolores)	35	8,47
Garganta y afonías	27	6,54
Alta presión sanguínea e hipertensión	26	6,30
Dolores de cabeza fuertes y migrañas	23	5,57
Asma	20	4,84
Problemas auditivos y oculares	20	4,84
Alergias dermatológicas (herpes, eccemas)	14	3,39
Dolencias relacionadas con el cáncer	13	3,15
Úlceras	12	2,91
Problemas cardíacos	12	2,91
Agotamiento y cansancio	5	1,21
Sinusitis	5	1,21

* Representa a los que manifestaron padecer una dolencia.

En estos momentos no encuentro ninguna satisfacción en mi trabajo. Casi voy arrastrándome por ahí. Hay días que me levanto y digo: «Odio tener que ir a trabajar»; te despiertas con ese sentimiento y tienes un día que resulta espantoso. Bueno, pues yo llevo un ario así.

La salud mental

Se utilizó en este estudio el Índice Experimental Crown-Crisp (CCEI) (1979) para medir la salud mental. Sin embargo, sólo se usaron tres de sus subescalas, las que establecen comparaciones entre las puntuaciones generales del profesorado y las de otros grupos ocupacionales, en términos de mala salud mental global no accesible. Sin embargo, se puede extraer una buena cantidad de información al observar las puntuaciones de las tres subescalas CCEI, en especial si las consideramos a la luz de la recomendación de Crisp (1977), de que no más del 5-10 por ciento de la población general debería puntuar tan alto o más que los pacientes psiconeuróticos externos. La tabla 5.13 presenta la media psiconeurótica para cada una de las tres escalas, tanto para hombres como para mujeres, y proporciona también el porcentaje de los docentes que igualaron o superaron esta muestra «extrema».

A continuación, la tabla 5.14 presenta la media y la desviación típica para cada una de las tres escalas, para hombres y mujeres, comparándolas con las de otros grupos ocupacionales. La tabla muestra que los maestros padecen un grado más elevado de salud mental en la mayoría de los aspectos cuando se los compara con esos otros grupos de empleados «altamente estresados». El único caso en que las puntuaciones del profesorado *no* son superiores a las de los otros grupos es con respecto a las maestras y a la ansiedad injustificada. Las maestras tienen niveles seme-

jantes a las mujeres que trabajan en Hacienda (Cooper y Roden, 1985) y a las dentistas (Cooper y otros, 1987). Sin embargo, debemos tener en cuenta que éstos son otros dos grupos con alto nivel de estrés, donde todos los promedios son elevados.

Podemos hallar más evidencias de estos descubrimientos en citas de maestros aparecidas en la prensa:

Una maestra dijo a los periodistas que había intentado suicidarse tras padecer «terribles preocupaciones debido a las implicaciones del Currículum Nacional»; otras dijeron que tras cada clase se ponían a llorar y padecían accesos de pánico, temblores y pulso acelerado.

La ansiedad injustificada

En comparación con los datos normativos y los de otros grupos ocupacionales, tanto los maestros como las maestras manifiestan niveles significativamente más elevados de ansiedad injustificada. Un descubrimiento ulterior y alarmante es que en algunos casos hasta el 24 por ciento de la muestra padecía un grado de ansiedad igual o superior al de los pacientes externos psiconeuróticos. La ansiedad injustificada se puede describir como un pánico y una tensión indescriptibles que carecen de motivo. Dado que la profesión está sufriendo cambios masivos, una pérdida de control y un estatus cada vez más bajo, este resultado en realidad no nos sorprende. No obstante, hay que tener cuidado al interpretar estos descubrimientos, porque la cuestión es si esto se debe a la situación de *ahora* o si los maestros son más ansiosos por propia naturaleza. La situación en la que se encuentran los docentes puede inducir a la ansiedad, ya que el trabajo requiere efectuar muchos cambios, implica crecientes demandas con poco conocimiento de la situación y unas mejores expectativas... pero con pocos recursos añadidos a la profesión.

TABLA 5.13. Porcentaje de docentes con resultados iguales o superiores a los de pacientes psiconeuróticos

<i>Medida de la subescala</i>	<i>Pacientes psiconeuróticos* (Media)</i>	<i>Docentes (%)</i>
<i>Hombres (n = 133)</i>		
Ansiedad injustificada	9,7	20,7
Ansiedad somática	8,0	20,1
Depresión	7,7	25,0
<i>Mujeres (n = 173)</i>		
Ansiedad injustificada	11,0	23,8
Ansiedad somática	8,9	19,6
Depresión	7,6	26,2

Nota.* Crisp, 1977.

Ansiedad somática

Tanto hombres como mujeres manifiestan un nivel más elevado de ansiedad somática que la norma o que el de otros grupos ocupacionales altamente estresados. Esto sugiere que, además de los efectos psicológicos, los docentes no logran disipar y superar los efectos físicos del estrés. Hay un 21 por ciento de docentes que padecen un grado de estrés igual o superior al nivel psiconeurótico.

Depresión

Como en el caso de la ansiedad somática, tanto hombres como mujeres manifestaron un grado de depresión más elevado que los de otros grupos ocupacionales altamente estresados, y hasta un 26 por ciento de ellos padecen un grado de depresión superior al del psiconeurótico: un descubrimiento muy inquietante.

Diferencias entre los subgrupos de la muestra

Ya hemos comentado las diferencias en la salud mental de los maestros y las maestras. Sin embargo, se produjeron unas cuantas diferencias entre subgrupos, que merece la pena considerar. Por lo que respecta al tipo de centro, y considerando el efecto de la preponderancia femenina en el sector de Primaria, es válido decir que tanto los maestros como las maestras de Primaria evidenciaban en todas las escalas un grado elevado de mala salud mental. En lo respectivo a los grados de enseñanza, no se descubrieron diferencias significativas, aunque los maestros más veteranos manifestaban consistentemente un grado más bajo en todas las medidas del bienestar mental. Lo más importante es que, a pesar de las diferencias entre los grupos, todos los maestros salen perdiendo al compararlos con otros grupos ocupacionales, aunque puede que los maestros se hagan oír más debido a las presiones a que están sometidos. Pudiera también darse el caso de que aquélla fuera una época particularmente estresante para el profesorado, lo que quedaría reflejado en el bajo grado de la salud mental plasmada en los resultados. Un estudio de Chakravorty (1989) reveló que los cambios principales que afectan a los maestros han dado como resultado una baja salud mental (véase la figura 5.1). Tras dos períodos de reorganización administrativa, en 1979 y 1983, se produjeron dos cotas máximas de enfermedad mental.

TABLA 5.14. La salud mental de los docentes comparada con la de otros grupos ocupacionales

Grupo	n	Media	SD	t	p (= o <)
<i>Ansiedad injustificada</i>					
Mujeres: Profesoras	730	7,1	4,0		
Población general	415	5,4	3,5	7,42	0,001
Empleadas en Hacienda n.s.	131	6,9	3,9	0,56	N.S.
Médicas	335	4,5	3,3	10,98	0,001
Dentistas n.s.	85	6,5	3,5	1,42	N.S.
Hombres: Profesores	1.052	5,7	4,0		
Población general	340	2,8	2,8	14,26	0,001
Empleados en Hacienda	185	5,0	3,6	2,44	0,05
Médicos	1.439	3,7	3,0	14,30	0,001
Dentistas	399	5,1	3,6	2,86	0,05
<i>Concomitantes somáticos de la ansiedad</i>					
Mujeres: Profesoras	730	5,3	3,3		
Población general	415	5,7	3,3	2,02	0,05
Empleadas en Hacienda	128	4,2	3,0	3,64	0,05
Médicas	335	2,7	2,2	15,37	0,001
Dentistas	85	3,7	2,7	4,65	0,001
Hombres: Profesores	1.052	4,7	3,2		
Población general	340	4,3	3,0	2,27	0,05
Empleados en Hacienda	185	3,8	3,3	3,73	0,01
Médicos	1.439	2,4	2,3	21,70	0,001
Dentistas	399	3,4	2,7	7,73	0,001
<i>Depresión</i>					
Mujeres: Profesoras	730	5,6	3,3		
Población	415	4,4	2,5	6,85	0,001
Empleadas en Hacienda	130	4,9	3,0	2,26	0,05
Médicas	335	3,4	2,4	11,95	0,001
Dentistas	85	3,7	2,8	5,37	0,001
Hombres: Profesores	1.052	5,1	3,5		
Población	340	3,2	2,3	10,20	0,001
Empleados en Hacienda	184	4,0	3,0	4,10	0,001
Médicos	1.439	2,9	2,7	17,30	0,001
Dentistas	399	3,9	3,0	6,10	0,001

Nota: n.s. = no existe diferencia estadísticamente significativa.

Esto queda corroborado cuando comparamos los resultados del presente estudio con los que obtuvieron Kyriacou y Pratt (1985). Utilizando la misma medición de la mala salud mental, descubrieron que los niveles de ésta en los docentes eran comparables a las pautas del resto de la población (Crown y Crisp, 1979). Como contraste, la tabla 5.15 demuestra que los maestros en este estudio evidenciaron unos niveles más altos que los que obtuvieron Kyriacou y Pratt (1985) en el norte de Inglaterra, así como el nivel de la norma; esto refleja los enormes cambios que han tenido lugar desde el estudio de 1985.

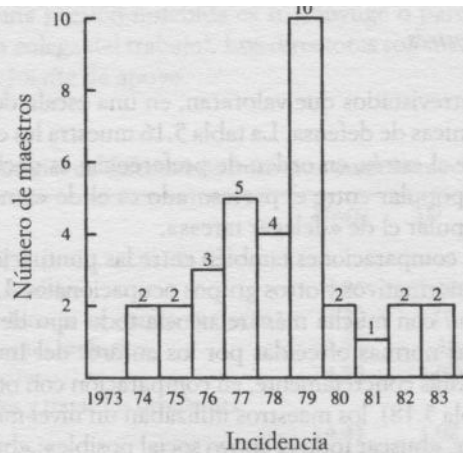


FIGURA 5.1 Incidencia de enfermedad mental entre los docentes

FUENTE: Chakravorty (1989)

TABLA 5.15. Comparación entre nuestros resultados y los de Kyriacou y Pratt (1985)

	Reino Unido	Norte de Inglaterra*
<i>Ansiedad injustificada</i>		
Hombres	5,7	4,0
Mujeres	7,1	6,3
<i>Ansiedad somática</i>		
Hombres	4,7	3,7
Mujeres	5,3	4,5
<i>Depresión</i>		
Hombres	5,1	3,0
Mujeres	5,6	4,4

Nota:* Kyriacou y Pratt (1985): hombres = 37; mujeres = 90.

Estrategias que usan los docentes para superar el estrés

Como sugiere la literatura sobre el tema, la capacidad de superar las exigencias que nacen del entorno propio es un factor crucial para determinar el grado de estrés que experimenta un individuo. En este estudio, se usaron dos mediciones para obtener datos sobre cómo reaccionan los maestros frente al estrés, y cómo se enfrentan a las presiones inherentes a la enseñanza.

Estrategias frente al estrés

Se pidió a los entrevistados que valoraran, en una escala del 1 al 6, 28 ítems, describiendo sus técnicas de defensa. La tabla 5.16 muestra las estrategias más frecuentes para superar el estrés, en orden de preferencia; es decir, que el mecanismo de defensa más popular entre el profesorado es el de «tener relaciones estables», y el menos popular el de «delegar tareas».

Se pueden hacer comparaciones también entre las puntuaciones de los docentes y las de los datos normativos y otros grupos ocupacionales. La tabla 5.17 revela que los maestros usan con mucha más frecuencia todo tipo de estrategias de defensa que superan las normas ofrecidas por los autores del Indicador del Estrés Ocupacional (OSI). Más concretamente, en comparación con otros grupos ocupacionales (véase la tabla 5.18), los maestros utilizaban un nivel más elevado de «*respaldo social*» (es decir, «buscar todo el apoyo social posible»; «buscar apoyo y consejo en mis superiores»; «hablar con amigos comprensivos»; «mantener relaciones estables»); de «*relaciones hogar/trabajo*» («tener un hogar que es un "refugio"; «dedicarme a hobbies y pasatiempos»; «separar deliberadamente "el hogar" y "el trabajo"; «ampliar mis intereses y actividades extralaborales») y también un alto grado de «*compromiso*» («intentar reconocer mis propias limitaciones»; «buscar maneras de hacer que el trabajo sea más interesante»; «mantenerme ocupado»; «no apilar una cosa encima de otra y buscar formas de liberar energía»; «utilizar la atención selectiva» [concentrándose en problemas específicos]; «aceptar la situación intentando convivir con ella»); sin embargo, manifestaban un grado similar de «*estrategias laborales*» («reorganizar mi trabajo»; «planear con anticipación»; «usar distracciones [apartar la mente de los problemas]»; «establecer prioridades y tratar los problemas según éstas»; «apoyarme en las reglas y normativas»; «delegar cosas»; «intentar evitar la situación»); de «*lógica*» («procurar enfocar la situación objetivamente, sin implicar los sentimientos»; «suprimir las emociones y procurar que no se note el estrés»; «intentar apartarme y pensar en la situación») y de «*tiempo*» («ocuparme de los problemas en cuanto aparecen»; «administrar mi tiempo de forma efectiva»; «ganar tiempo y dejar de lado el tema»; «forzarme a frenar mi conducta y estilo de vida»).

El respaldo social movilizado

Muchos estudios han enfatizado la importancia de las redes de respaldo social para capacitar a los individuos a enfrentarse al estrés que padecen; por tanto, nos pareció importante incluir esta medición en nuestro estudio del profesorado. La tabla 5.19 revela las fuentes más normales de apoyo en lo que respecta a los docentes de este estudio.

Como puede verse en la tabla, la fuente más popular de apoyo para los maestros que padecen una presión indebida es su cónyuge o pareja, seguida por una «causa laboral» (un colega del trabajo). Los directores son menos propensos a que los consideren una fuente de apoyo.

TABLA 5.16. Las estrategias de defensa más frecuentes entre los docentes

<i>Tipo de estrategia</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>% puntúa con 5 o 6*</i>	<i>n</i>
Mantener relaciones estables	4,86	1,14	90,0	1,782
Ocuparme de los problemas en cuanto aparecen	4,79	1,01	92,4	1,784
Tener un hogar que es un «refugio»	4,54	1,38	79,1	1,779
Planear con anticipación	4,52	1,07	87,4	1,783
Establecer prioridades y tratar los problemas según éstas	4,45	1,02	86,6	1,782
Buscar maneras de que el trabajo sea más interesante	4,43	1,14	85,0	1,782
Suprimir las emociones y procurar que no se note el estrés	4,26	1,29	75,6	1,782
Intentar reconocer mis propias limitaciones	4,24	1,06	82,8	1,781
Procurar enfocar la situación objetivamente, sin implicar los sentimientos	4,21	1,07	80,8	1,784
Reorganizar mi trabajo	4,18	1,04	80,7	1,780
Intentar «apartarme» y pensar en la situación	4,12	1,01	79,1	1,782
Utilizar la atención selectiva, concentrándome en problemas específicos	4,10	1,12	75,2	1,772
Separar deliberadamente el hogar y el trabajo	4,06	1,56	61,8	1,178
Hablar con amigos comprensivos	3,99	1,46	68,5	1,782
Administrar el tiempo de forma efectiva	3,98	1,12	72,1	1,772
Dedicarme a aficiones y pasatiempos	3,96	1,49	65,5	1,781
«Mantenerme ocupado»	3,94	1,34	66,3	1,780
Ampliar mis intereses y actividades extralaborales	3,87	1,42	62,3	1,783
Aceptar la situación intentando convivir con ella	3,83	1,19	69,1	1,784
Usar distracciones (apartar la mente de los problemas)	3,76	1,30	60,6	1,785
No apilar una cosa encima de otra e intentar liberar energía	3,75	1,34	58,0	1,783

TABLA 5.16. Las estrategias de defensa más frecuentes entre los docentes (continuación)

<i>Tipo de estrategia</i>	<i>Media</i>	<i>S</i>	<i>% puntuía con 5 o 6*</i>	<i>n</i>
Buscar apoyo y consejo en mis superiores	3,37	1,30	54,0	1,783
Buscar todo el apoyo social posible	3,26	1,28	44,8	1,780
Apoyarme en las reglas y normativas	3,18	1,16	42,7	1,786
Forzarme a frenar mi conducta y estilo de vida	3,12	1,17	38,3	1,779
Intentar evitar la situación	3,00	1,26	33,8	1,782
Ganar tiempo y dejar de lado el tema	2,86	1,23	30,0	1,781
Delegar tareas	2,85	1,21	32,1	1,773

*Nota:** El porcentaje general de los maestros que puntúan 5 o 6 se usa para indicar la fuerza de la preferencia; es decir, si utilizaban esta estrategia «frecuentemente» o «muy frecuentemente».

Fuentes del estrés laboral

Analizamos el contenido de las transcripciones de las 40 entrevistas realizadas en la primera parte del estudio y, basándonos en nuestro conocimiento de las causas generales del estrés ocupacional, y en un concienzudo análisis de la literatura sobre el estrés de los profesionales de la Educación, diseñamos un inventario de las «Fuentes del estrés laboral», incluyéndolo en el cuestionario. A partir de él pudimos descubrir qué presiones eran perjudiciales y conducían al estrés. En esta escala se incluyeron un total de 98 ítems, muchos de los cuales cubrían áreas identificadas en el modelo de los capítulos 1 y 3.

TABLA 5.17. Comparación entre las estrategias de los docentes y las previstas por el OSI

	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i> (= o $\leq$)
<i>Respaldo social</i>					
Docentes	1.765	15,48	3,36	6,71	0,001
OSI	156	13,54	3,56		
<i>Estrategias laborales</i>					
Docentes	1.749	25,90	3,79	19,26	0,001
OSI	156	20,51	2,90		
<i>Lógica</i>					
Docentes	1.776	12,59	2,38	3,32	0,001
OSI	156	11,75	1,77		
<i>Relaciones hogar/trabajo</i>					
Docentes	1.763	16,43	4,04	4,57	0,001
OSI	156	14,98	3,57		

TABLA 5.17. Comparación entre las estrategias de los docentes y las previstas por el OSI (continuación)

	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i> (= <i>o</i> ≤)
<i>Tiempo</i>					
Docentes	1.761	14,74	2,21	2,81	0,005
OSI	156	14,23	2,14		
<i>Compromiso/implicación</i>					
Docentes	1.748	24,30	3,60	21,62	0,001
OSI	156	18,32	3,02		

FUENTE: Cooper y otros (1988a)

TABLA 5.18. Comparación entre las estrategias de los docentes y las de otros grupos ocupacionales

<i>Estrategia</i>	<i>Grupo ocupacional</i>					
	<i>Maestros</i> (<i>n</i> = 1.748 a 1.776)		<i>Asesores</i> <i>legales*</i> (<i>n</i> = 105)		<i>Gerentes*</i> (<i>n</i> = 48)	
	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>
Respaldo social	15,48	3,36	14,21	2,61	13,77	2,28
Estrategias laborales	25,90	3,79	25,78	2,89	24,94	3,11
Lógica	12,59	2,38	12,80	1,78	12,60	1,62
Relación hogar/trabajo	16,43	4,04	13,46	3,84	14,48	2,81
Tiempo	14,74	2,21	14,35	1,74	13,50	1,57
Compromiso	24,30	3,60	22,38	2,85	22,33	2,36

*FUENTE: Cooper y otros (1988a)

TABLA 5.19. Frecuencia con que los entrevistados optan por el apoyo social

<i>Fuente de apoyo</i>	<i>n</i>	%
Cónyuge/pareja	1.264	70,7
Colega laboral	1.403	58,3
Amigo (extralaboral)	688	38,5
Pariente	346	19,3
Director	223	12,5

La tabla 5.20 revela cómo respondieron los maestros a este cuestionario. La tabla muestra los 98 ítems junto con la media obtenida y el porcentaje de maestros que manifestaron un alto grado de presión (una puntuación de 5 o 6). Una puntuación de 1 indica baja presión, y una de 6 que ese tema provoca en el maestro una elevada presión. Se presentan los diversos puntos en orden descendente. Los resultados muestran que el tema que más presiones origina sobre los maestros es «la falta de apoyo por parte del Gobierno», que tiene una media de 5,39, y que un 85 por ciento de los docentes puntuaron como 5 o 6. Aparte de este punto, el profesorado experimenta muchas presiones debido a «la falta de información respecto a cómo se van a poner en práctica los cambios» (con una media de 5,30), «los cambios constantes dentro de la profesión»; (media de 5,30) y «el decreciente respeto social por mi profesión» (media de 5,19).

TABLA 5.20. Fuentes de presión en la profesión docente

<i>Ítem</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>% 5 o 6</i>	<i>n</i>
Falta de apoyo gubernamental	5,39	1,11	85,1	1.782
Falta de información sobre la puesta en práctica de los cambios	5,30	1,05	84,0	1.783
Los cambios constantes inherentes a la profesión	5,30	1,05	83,6	1.785
El decreciente respeto social hacia mi profesión	5,19	1,13	80,8	1.782
El desplazamiento hacia un Currículum Nacional	4,89	1,26	71,3	1.781
Un salario no proporcionado al volumen de trabajo	4,88	1,29	68,3	1.781
Tener que «evaluar» a los alumnos	4,79	1,20	67,8	1.773
Enfrentarme a problemas conductuales básicos	4,78	1,36	69,2	1.775
Falta de un tiempo de relax, de no interacción	4,77	1,34	66,8	1.763
Ser buen profesor no siempre implica ser ascendido	4,76	1,37	65,3	1.765
Tener que «abarcas mucho, apretar poco»	4,74	1,42	65,9	1.778
El poco valor concedido a la enseñanza	4,74	1,41	66,4	1.776
Saber que mi ausencia creará problemas para otros colegas	4,72	1,45	68,3	1.768
Tareas administrativas	4,68	1,28	64,0	1.779
Falta general de recursos	4,66	1,32	65,2	1.778
Tratar con alumnos que exigen una atención inmediata	4,65	1,36	62,8	1.778
Enseñar a quienes no valoran la enseñanza	4,61	1,45	63,5	1.773
Falta de tiempo para resolver problemas individuales de los alumnos	4,56	1,35	60,7	1.774
Incapacidad de planear nada debido a los constantes cambios	4,54	1,43	60,1	1.776
Enseñar a quienes dan las cosas por hechas	4,54	1,36	58,4	1.777
La llegada de la administración local de cada centro	4,46	1,41	55,6	1.767
Llevarse trabajo a casa interfiere con la vida familiar	4,41	1,61	58,6	1.772

TABLA 5.20. Fuentes de presión en la profesión docente (continuación)

<i>Ítem</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>% 5 o 6</i>	<i>n</i>
Los docentes tienen poca influencia sobre las decisiones del centro	4,40	1,32	51,6	1.773
Falta de respaldo de las familias en cuestiones de disciplina	4,36	1,53	54,5	1.775
Ser testigos de crecientes agresiones entre los alumnos	4,29	1,56	52,6	1.777
La probable introducción de la «evaluación del profesorado»	4,26	1,51	50,4	1.782
No poder recurrir las sanciones de la escuela	4,25	1,57	50,8	1.757
Las horas pasadas corrigiendo en casa	4,24	1,57	52,3	1.765
Mantener la disciplina	4,23	1,53	51,2	1.776
Tener que trabajar durante la hora del descanso o las comidas	4,23	1,59	53,3	1.774
Tener que dirigir la escuela con un presupuesto ajustado	4,22	1,64	52,9	1.752
Falta de apoyo por parte de la autoridad local	4,20	1,51	47,5	1.763
Falta de oportunidades de ascenso	4,19	1,65	51,7	1.773
La imprevisibilidad de los períodos sustitutorios	4,19	1,60	51,4	1.732
Cuando los alumnos intentan «probar» constantemente	4,13	1,54	47,4	1.778
Cuando sustituir a otros docentes hace que las clases aumenten	4,12	1,73	52,3	1.699
La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales	4,12	1,68	50,7	1.762
Cuando otros evalúan mi actuación	4,03	1,59	45,7	1.771
Involucrarse cada vez más en funciones tutoriales	4,01	1,55	44,7	1.770
La naturaleza «jerárquica» de mi centro	4,00	1,61	43,5	1.764
La agresión verbal de los alumnos	4,00	1,71	45,1	1.771
El número de interrupciones en clase	3,97	1,53	41,8	1.766
La falta de consenso entre el personal sobre materias disciplinarias	3,95	1,58	43,3	1.775
La falta de apoyo auxiliar	3,89	1,60	40,5	1.772
La falta de asistencia burocrática	3,89	1,66	42,9	1.765
Cuando los alumnos no dejan de replicarme	3,88	1,68	41,9	1.772
La falta de participación en la toma de decisiones en la escuela	3,86	1,47	36,4	1.766
La mala comunicación entre los componentes del claustro	3,86	1,48	36,4	1.779
Tener que hacer suplencias en áreas curriculares desconocidas	3,84	1,60	40,1	1.740
Tener que celebrar las reuniones con los padres y las madres de alumnos	3,83	1,41	34,9	1.767
La necesidad de tomar decisiones constantes en el aula	3,82	1,52	38,8	1.771

TABLA 5.20. Fuentes de presión en la profesión docente (continuación)

<i>Ítem</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>% 5 o 6</i>	<i>n</i>
Sentir que carezco de capacidades para dedicarme a otra profesión	3,80	1,85	45,3	1.776
El número de confrontaciones diarias en el aula	3,79	1,64	39,3	1.768
Los conflictos entre las necesidades de mi departamento/clase y el punto de vista de la dirección	3,78	1,55	37,3	1.764
Crear y mantener relaciones con alumnos	3,77	1,58	39,7	1.777
Las malas condiciones laborales	3,76	1,62	36,6	1.777
Tener que trabajar en aulas atestadas	3,71	1,70	39,4	1.761
El volumen de alumnos en mis clases	3,67	1,68	35,9	1.768
Las relaciones con los padres y las madres de alumnos	3,67	1,40	29,2	1.771
La cantidad de ruido en la escuela	3,65	1,57	33,7	1.773
La elevada exigencia de los padres y las madres para obtener buenos resultados	3,65	1,50	31,2	1.765
Falta de apoyo por parte de la dirección	3,59	1,75	36,5	1.759
Tener conciencia de la pobreza social y económica de los alumnos	3,55	1,54	29,4	1.778
Los conflictos en mi departamento y para conseguir recursos	3,53	1,47	27,1	1.746
La forma inadecuada en que se introducen cambios en mi escuela	3,49	1,52	28,8	1.772
No tengo bastantes ocasiones de tomar mis propias decisiones	3,47	1,39	23,4	1.780
Las actitudes paternas respecto a mi afiliación a sindicatos (huelgas)	3,45	1,74	32,3	1.766
La falta de seguridad dentro de la profesión	3,44	1,70	30,8	1.778
Mi falta de familiaridad con las exigencias que se me plantean	3,37	1,54	26,3	1.775
Rivalidad entre docentes dentro de la escuela	3,33	1,59	25,9	1.770
Siento que mi preparación no basta	3,30	1,69	28,2	1.777
Tengo que establecer constantemente nuevas relaciones	3,30	1,51	23,4	1.781
Falta de apoyo por parte de la dirección	3,29	1,50	23,1	1.751
Falta de claridad respecto a mi papel dentro de la escuela	3,28	1,56	25,2	1.774
El número de acciones supervisoras que debo efectuar en la escuela	3,28	1,53	24,1	1.741
La mala ratio docente/discentes	3,26	1,69	28,2	1.767
La presión académica en la escuela	3,25	1,51	22,6	1.773
El vandalismo contra las instalaciones	3,22	1,62	24,4	1.770
Las expectativas exageradas que tienen otros de mi actuación	3,21	1,53	22,6	1.761
Apenas tengo responsabilidades en la escuela	3,18	1,53	21,2	1.766

TABLA 5.20. Fuentes de presión en la profesión docente (continuación)

<i>Ítem</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>	<i>% 5 o 6</i>	<i>n</i>
Los esquemas de trabajo poco definidos	3,17	1,60	24,5	1.766
No estoy seguro del área que abarca mi responsabilidad	3,13	1,54	21,5	1.768
Me tomo demasiado personalmente las críticas del alumnado	3,10	1,49	19,5	1.775
Las agresiones físicas de los alumnos	3,05	1,83	25,7	1.773
Las crecientes presiones por parte de la dirección	3,00	1,49	18,0	1.756
La amenaza del cambio de puesto	2,95	1,79	24,9	1.764
Las ausencias injustificadas de los alumnos	2,94	1,63	20,1	1.764
Enseñar en base a un estándar de examen	2,91	1,72	24,0	1.731
Involucrarse demasiado con los alumnos en el plano emocional	2,82	1,51	27,0	1.769
Falta de «respaldo social» por parte de mis colegas en la escuela	2,81	1,46	14,2	1.765
El vecindario en que está ubicada mi escuela	2,69	1,69	19,2	1.770
La falta de apoyo de mi sindicato	2,62	1,51	13,8	1.770
Mi personal no entiende las presiones a las que me somete mi cargo de director	2,58	1,56	14,2	1.601
Mi escuela es demasiado «tradicional», le cuesta avanzar con los tiempos	2,56	1,42	11,8	1.765
El uso de los timbres en la escuela	2,44	1,56	13,6	1.745
La duración de las vacaciones estivales	2,15	1,45	9,8	1.768
Las tensiones raciales en la escuela	2,00	1,36	6,8	1.750
Los ascensos han provocado una pérdida del contacto con los alumnos en clase	1,97	1,30	6,8	1.717

Muchos de los maestros subrayaron en las entrevistas la presión derivada de una falta de apoyo gubernamental, lo cual quedará más claro tras leer las citas incluidas en el capítulo siguiente.

Cuando examinamos las principales fuentes de presión, vemos que entre ellas existen ciertas relaciones. Las causas más destacadas del estrés tienen que ver con los cambios, su ritmo y su puesta en práctica (la creciente falta de respeto hacia el o la docente, el mal sueldo y la enorme cantidad de burocracia derivada de estos cambios).

El capítulo siguiente examinará con más detalle los temas subyacentes de los grupos de elementos estresantes de los que hablan los maestros. Dado que la escala diseñada para los docentes se creó únicamente para este estudio, no se pudieron comparar sus resultados con los de otros grupos. Sin embargo, en base al mero examen de los tipos de respuesta y los altos niveles de presión manifiesta, podemos ver que en esta muestra de docentes existe un grado muy alto de presiones negativas.

FUENTES DE PRESIÓN EN LA DOCENCIA

Felix qui potuit rerum cognoscere causas: Feliz aquel que ha sido capaz de entender las causas de las cosas.

VIRGILIO

Los dos capítulos anteriores de esta parte del libro han examinado cómo reaccionan los docentes en su entorno laboral, las causas del estrés en términos de sus personalidades, y las mayores fuentes del estrés que ellos mismos identifican. Este capítulo aspira a explorar con más detalles las causas del estrés entre el profesorado, y a) determinar las causas principales del estrés en esa profesión; b) descubrir cuál de ellas es la más perjudicial, y c) descubrir qué proporción de estrés puede atribuirse a la personalidad de cada docente individual. En el capítulo 3 sugerimos que el patrón conductual del Tipo A puede hacer que los individuos sean más propensos al estrés. En el capítulo 4 consideramos que, como grupo, los maestros manifiestan un nivel muy elevado de conducta del Tipo A, que puede predisponerles al estrés. Las preguntas interesantes planteadas en este capítulo son: «Hasta qué punto el patrón conductual contribuye al grado de estrés entre los enseñantes?»; y «En qué medida modera este estilo, junto con los mecanismos de defensa y otras características individuales, el efecto que los estresantes del entorno producen sobre resultados tales como la salud mental y la satisfacción laboral?». Partiendo de la consiguiente discusión, podemos fiarnos más de la importancia de las recomendaciones expuestas en el último capítulo de este libro. Además, los capítulos anteriores demostraron que la mayor presión que padecen nuestros maestros británicos se deriva de la «falta de apoyo gubernamental» y del «ritmo y puesta en práctica de los cambios». ¿Cómo se manifiesta este tipo de presión? ¿Acaso los maestros beben más, intentan abandonar la profesión con más frecuencia y se sienten más insatisfechos de su trabajo? eO, ciertamente, estos estresantes son más propios de su naturaleza y por tanto tienen menos impacto que los factores más intrínsecos del trabajo (la conducta de los alumnos)? Estas causas de presión, ¿están reduciendo realmente la posibilidad de que se manifiesten los resultados del estrés (el eustrés; véase el capítulo 1), o tienen efectos menos obvios sobre tales resultados? ¿Existe algún otro efecto que no hayamos medido?

Por lo tanto, en este capítulo intentamos investigar más a fondo y acercarnos más a las causas reales del estrés entre el profesorado.

Para poder hacerlo, usamos avanzados análisis estadísticos bajo la forma de *análisis factoriales*, y *análisis de regresión múltiple*. Usamos la regresión múltiple para determinar las relaciones entre los resultados del estrés que nos interesan (la mala salud mental, la insatisfacción laboral, la intención de dimitir, las ausencias por enfermedad, las conductas que crean hábitos) y las fuentes potenciales de estos resultados, junto con sus causas (la conducta del Tipo A, los métodos de superación, las presiones dentro del trabajo).

Muchos de los estresantes potenciales de los maestros (datos biográficos como la edad, el tiempo que lleva en la profesión, etc.) están representados con un total para cada maestro individual. No es éste el caso de todas las variables de este estudio. La forma más efectiva de examinar las fuentes de presión laboral y los mecanismos de defensa es la de dividirlos en factores o categorías. También se decidió, conforme a los propósitos de este estudio, dividir la escala del Tipo A en factores separados. Por lo tanto, antes de realizar un análisis regresivo, redujimos la amplia gama de variables en cada una de las tres escalas (fuentes de presión laboral, técnicas de defensa y Tipo A) hasta un número controlable. Lo hicimos usando un análisis factorial, el cual nos permite reducir un gran número de variables hasta unos pocos factores, que consisten en elementos estrechamente relacionados entre sí. Por ejemplo, las «Fuentes de presión a que uno se enfrenta en su trabajo» consisten en 98 ítems, y no fue una escala diseñada para obtener una puntuación total. Se podía obtener una puntuación general sobre el «estrés», pero ésta no ofrecía mucha información, ya que la meta principal de este estudio es la de identificar las fuentes de presión que conducen al estrés y ofrecer recomendaciones para ponerlas en práctica. El análisis factorial agrupa los 98 ítems identificando sus temas o dimensiones internas. Cuando se aplica, nos ofrece una «panorámica» de los estresantes que padecen los docentes, los métodos que utilizan para enfrentarse a ellos y los diversos estilos conductuales que presentan. Analizaremos los factores que descubrimos y luego los resultados de los análisis de regresión múltiple, más detallados. (En el apéndice 1 se incluye un glosario de términos.)

Análisis factorial de las fuentes de presión en la profesión docente

A partir del análisis factorial, identificamos 10 factores diferentes de «estrés docente». Les hemos adjudicado nombres subjetivos para poder referirnos a ellos adecuadamente. La tabla 6.1 presenta los ítems que componen cada factor, que pertenecen a la sección 5 del cuestionario, titulada «Fuentes de presión a las que uno se enfrenta en su trabajo» (véase el apéndice 2). A continuación analizaremos todos estos factores, incluyendo una interpretación de cada uno de ellos.

La interacción docente/discente

Este factor, compuesto de 10 ítems, constituye una categoría bastante amplia, ya que abarca la conducta real de los alumnos y la subsiguiente presión derivada de enfrentarse a ella. No resulta extraño que éste sea un factor fundamental, si examinamos los descubrimientos previos en relación al estrés entre maestros y el punto de vista tradicional sobre los factores estresantes dentro de la enseñanza. Como expusimos en el capítulo 3, una de las características clave del trabajo de un maestro consiste en su responsabilidad constante hacia otros. Además, los docentes de esta muestra pertenecían por lo general al sector de Secundaria, de manera que controlaban clases amplias, a menudo con escaso apoyo auxiliar en el aula.

TABLA 6.1. Análisis factorial de las fuentes de presión laboral

Factor 1: Interacción docente/discente

La agresión verbal de los alumnos
El número de confrontaciones diarias en el aula
Cuando los alumnos no dejan de replicarme
Mantener la disciplina
Cuando los alumnos intentan «probar» constantemente
Enfrentarme a problemas conductuales básicos
Enseñar a quienes no valoran la enseñanza
Ser testigo de crecientes agresiones entre los alumnos
Falta de respaldo de las familias en cuestiones de disciplina
Agresiones físicas de los alumnos

Factor 2: Dirección/estructura de la escuela

La naturaleza «jerárquica» de mi centro
La falta de participación en la toma de decisiones en la escuela
Conflictos entre las necesidades de mi departamento/clase y el punto de vista de la dirección
Falta de apoyo por parte de la dirección
La mala comunicación entre colegas
Los docentes tienen poca influencia sobre las decisiones del centro
Apenas tengo responsabilidades en la escuela
Rivalidad entre docentes dentro de la escuela
No tengo bastantes ocasiones de tomar mis propias decisiones

Factor 3: Tamaño del aula/aglomeraciones

Tener que trabajar en aulas atestadas
Mala ratio docente/discente
El volumen de alumnos en mis clases

Factor 4: Los cambios que tienen lugar en la enseñanza

Los cambios constantes inherentes a la profesión
El desplazamiento hacia un Currículum Nacional
La falta de información sobre la puesta en práctica de los cambios

TABLA 6.1. Análisis factorial de las fuentes de presión laboral (continuación)

Factor 5: La evaluación del profesorado

La elevada exigencia de los padres y las madres para obtener buenos resultados
 Cuando otros evalúan mi actuación
 Tener que celebrar las reuniones con los padres y las madres de alumnos
 La presión académica en la escuela
 La probable introducción de la «evaluación del profesorado»

Factor 6: Las preocupaciones directivas

Mis empleados no entienden las presiones a las que mi puesto me somete
 Las expectativas exageradas que tienen otros de mi actuación
 El número de acciones supervisoras que debo efectuar en la escuela

Factor 7: La falta de estatus/promoción

Ser buen profesor no siempre implica ser ascendido
 Falta de oportunidades de ascender
 El decreciente respeto social hacia mi profesión
 Un salario no proporcionado al volumen de trabajo
 La falta de apoyo gubernamental
 El poco valor concedido a la enseñanza

Factor 8: La carestía de suplentes y de personal

Tener que hacer suplencias en áreas curriculares desconocidas
 La imprevisibilidad de los períodos sustitutorios
 Cuando sustituir a otros docentes hace que las clases aumenten
 Incapacidad de planear nada debido a los constantes cambios

Factor 9: La inseguridad laboral

La amenaza del cambio de puesto
 La falta de seguridad dentro de la profesión

Factor 10: La ambigüedad del papel del docente

No estoy seguro del área que abarca mi responsabilidad
 Los esquemas de trabajo poco definidos
 Mi falta de familiaridad con las exigencias que se me plantean
 Siento que mi preparación no basta
 La falta de claridad respecto a mi papel dentro de la escuela
 La forma inadecuada en que se introducen cambios en mi escuela

Estos maestros experimentan problemas derivados de todos los aspectos de la conducta del alumnado (agresiones verbales y físicas) y, además, tienen que enfrentarse con la falta de respaldo parental (con respecto a la disciplina). Por eso se usa la palabra «interacción» en lugar de «mala conducta de los alumnos», ya que incluye ciertos factores que afectan a la preparación que tienen los maestros para

resolver esos problemas. La dificultad supuesta por la creciente agresión física por parte de los alumnos se vuelve cada día más evidente en las escuelas. Una maestra suplente, describiendo su última escuela, decía:

Los niños eran increíblemente agresivos, era como una batalla constante; no podía creer que niños de tan sólo 8 o 9 años te acosaran a cada momento y se negaran a hacerlo todo, no sólo enfrentándose a mí, sino también a maestros que habían estado trabajando en esa escuela durante 10 o 15 años.

Por si fuera poco, los docentes tienen que ser testigos de una creciente agresión *entre* los propios alumnos, como seguía diciendo esta maestra: «... llegaba la hora del recreo y los niños no sabían jugar, era como una guerra».

Otro de los problemas es tratar con aquellos que no valoran la enseñanza. Una maestra de Secundaria explicaba:

Lo primero que intentas es explicar a la gente que hay motivos para que estén allí, y luego tratas el problema de la disciplina, y luego intentas pasar por alto lo que intentas pasar por alto (el tema). Es una situación muy complicada.

A modo de ejemplo, un jefe de departamento en un instituto explicaba:

Pocos de los alumnos que tengo en la escuela parecen valorar la enseñanza, y muchos se muestran abiertamente enemigos de lo que intento ofrecerles. A menudo me siento como un vendedor que va casa por casa, intentando vender un producto que la gente no quiere comprar. Pocos alumnos entran en el aula ESPERANDO tener que trabajar, y el trabajo que hacen en casa demuestra muy poco esfuerzo real o interés, en la mayoría de los casos. Los anuncios televisivos, con sus hábiles promociones «el precio no es problema» no pueden ponerse en práctica en clase, con unos recursos limitados y un tiempo escaso. Ya no parece que haya nada que interese o que anime. «Aburrido» es una palabra que se usa cada vez más, y no sólo al hablar de los deberes escolares.

Una maestra *main-scale* explicaba que el problema de tratar con la disciplina incluso se entromete en su vida privada:

No es raro que, estando de vacaciones, sueñe con alguna de mis clases, las más recientes o las del pasado, donde aparecen a menudo situaciones ridículas en las que no tengo ningún tipo de control. No es necesario ser un psicólogo profesional para reconocer en cuanto la veo la ansiedad que provoca la administración de la clase y la disciplina dentro de ella.

Una profesora ascendida en una escuela de Secundaria explicaba que los padres y las madres ni siquiera están de acuerdo sobre lo que esperan de un maestro, lo cual aumenta más el problema:

Una de las mayores presiones hoy en día es la que crean los padres, que creen que lo único que tienen que hacer es exigir lo que quieren para sus hijos y nosotros se lo serviremos en bandeja. La diferencia de expectativas es increíble: de unos padres que esperan que el niño tenga una completa libertad para hacer lo que quiera, sin tener en cuenta la seguridad o el beneficio de los demás, hasta otros que esperan que los niños menores de cinco años sean robots académicos capaces de producir «maravillas apreciables» durante el día y de soportar al menos una hora de trabajo en casa todas las tardes. Se me ha vuelto imposible intentar adaptar estos deseos/expectativas extremos a los míos propios.

Otro de los temores proviene de la amenaza que supone la violencia. Dos maestras nos contaron su experiencia:

Mi experiencia de ser agredida por un alumno fue algo muy impactante para mí. Aunque sé que no tuve ninguna culpa, aún tengo profundos sentimientos de fracaso, y ese incidente es un factor que está muy relacionado con mi dimisión.

E...) un niño te dice que te vayas «a tomar por...» o algo así y te lo puedes tomar de una forma muy personal, en especial cuando acabas de empezar tu carrera.

A lo largo del día escolar los docentes se pueden enfrentar a muchos problemas de este estilo; como decía un profesor de Secundaria en una escuela situada en un área urbana, cuando hablaba del estrés: «Una gran parte del tiempo estás metido en situaciones violentas».

Hay algunos aspectos de la actitud y del comportamiento de los alumnos que se ha descubierto que producen estrés en el profesorado. Éstos tienen que enfrentarse al *desinterés* en la educación, a la agresión y a muchos otros aspectos que pueden incidir sobre su satisfacción laboral.

Administración/estructura del centro

Este segundo factor, que está compuesto de nueve ítems, se ocupa de la estructura organizativa de la escuela y el modo en que se administra.

Muchos de los problemas y de las presiones derivadas mencionadas en este factor se podrían suavizar si se mejora la administración, ya que nacen de las presiones que tienen que ver con las relaciones entre los miembros del claustro. Tal y como decía una profesora de Secundaria hablando de su última escuela:

Las actitudes del personal creaban muchas tensiones. Había actitudes muy elitistas por parte de algunos, o quizá menos elitistas, pero el caso es que había muchos conflictos, conflictos entre el personal.

Muchos de estos problemas aparecen por la falta de oportunidades para tomar parte en las decisiones y por el hecho de que nadie les consulte, tal y como explicaba un profesor *main-scale* en un instituto *sixth-form*:

En este tipo de centro uno de los factores **estresantes** es el estilo del liderazgo. Es muy dinámico, muy directivo, muy objetivo y, por lo general, no pide opiniones [...]. Esto ha causado presiones dentro de la sala de profesores, ya que éstos sienten que nadie les consulta nada "J. Si hay que debatir algo, tú no lo debates: se te dice cómo hay que hacerlo, y punto.

Los maestros se quejan de que el director no siempre parece reconocer los problemas que tienen los miembros del claustro; un maestro de Primaria lo explicaba así:

Mi actual director es muy dinámico, y tiene unas cualidades de líder muy fuertes, pero no es tan bueno a la hora de administrar el personal, ya que demuestra una falta de interés por ellos como individuos, y sólo se interesa por el trabajo que producen. A la hora de la verdad, el hecho de que un superior valore el trabajo que uno hace supone una tremenda diferencia frente a las presiones a las que nos enfrentamos.

El volumen de la clase /exceso de alumnos

Este factor incluye tres ítems, y trata el tema del atestamiento en la escuela y los consiguientes excesos de alumnos en cada aula. Para muchos docentes supone un problema enorme tener demasiados alumnos en una escuela y demasiadas pocas aulas. Una maestra describía los problemas que tuvo en su última escuela infantil, añadiendo que actualmente ya no sentía tanto estrés, ya que:

Ahora la proporción educador/alumnos es de 1 - 15, y a veces incluso mejor, cuando tenemos ayudantes voluntarios, madres, etc.

Se ha mencionado frecuentemente que la reducción de las clases implica una mejora del estrés. Una maestra explicaba:

Para mí la solución al problema del estrés docente es tener *clases más reducidas*. Resulta frustrante tener más de 30 alumnos de primero, segundo y tercer curso que necesitan tu atención, y algunos tu ayuda constante, y tener que darles una lección que les vaya bien a todos, y sin embargo no tener mucha ocasión de ofrecerles ayuda directa [...] tendiendo a suprimir las peticiones de ayuda o los indicios de atención que ellos buscan.

La evidencia de este estudio sugiere que los maestros sólo tienen un promedio de 2,4 ayudantes en cada clase. Este porcentaje es muy bajo cuando consideramos el tamaño de las clases y el hecho de que una buena parte de los docentes están en institutos de Secundaria. De hecho, el 32 por ciento de la muestra no tenía ningún ayudante en el centro. Esto sugiere que el tamaño de las clases puede generar pro-

blemas a la hora de enseñar a una amplia gama de niveles en una misma clase, y conducir a ciertos sentimientos de culpa al tener que descuidar a aquellos alumnos con mayores necesidades.

Los cambios que tienen lugar en la enseñanza

Los numerosos cambios que se ponen en práctica dentro de la enseñanza también pasan cuentas: el profesorado afirma que los «cambios» constituyen una fuente principal de presión. Un jefe de departamento explicaba que en su centro de Secundaria las grandes reorganizaciones dentro de las escuelas habían dado como resultado cierto estrés en su centro en concreto:

No he experimentado nunca tanto estrés en mi carrera como cuando se reorganizan los centros. He estado TRES veces entre la espada y la pared, cuando tuve que volver a aspirar a mi puesto, o enfrentarme con mis colegas en una situación competitiva; cuando esto dura mucho tiempo, uno puede acabar deprimido y agotado. En muchos casos he sido testigo de depresiones y resentimientos entre mis colegas.

Este docente siguió explicando que todo esto tenía que ver con el *modo* en que se introducen los cambios:

Parece que los cambios en la enseñanza no se acaben nunca, y siempre haya que darle prioridad al «sabor del mes»; hasta que llega el siguiente tren, hasta los topes de personal que intenta ascender, y que lo único que quiere es subir a bordo como sea. El cambio es necesario, pero la forma en que se introduce deja mucho que desear.

Nuestro jefe de departamento de Secundaria seguía explicando que el cambio le había hecho sentir que no comprendía el propósito y las exigencias de los cambios producidos:

Como directivo, gasto muchas energías intentando entender cada cambio particular, pero pocas veces estoy seguro de comprenderlos todos globalmente.

Los docentes argumentan que muchas veces el cambio no va acompañado de los recursos necesarios, y una maestra de Primaria afirmó que no tenía la suficiente energía como para enfrentarse a las crecientes exigencias:

Existe cierta confusión y falta de cooperación con los recursos en lo que respecta a la puesta en práctica del nuevo currículum, no sólo a nivel económico sino de distribución del tiempo, del que no disponemos para prepararnos bien si queremos darlo todo en la enseñanza. Al final de cada día y el trabajo que éste conlleva no tenemos energías para adoptar nuevas iniciativas. Esto da pie a la falta de confianza en nuestra capacidad de enfrentarnos a la situación, algo que no resulta demasiado sano dentro de la enseñanza.

Una de las funciones más exigentes dentro de la docencia, que cada día es más evidente, es la considerable cantidad de tiempo que los maestros tienen que dedicar a los aspectos «sociales» del trabajo, tal y como decía un profesor de Secundaria, jefe de departamento:

Habría que potenciar este tema «social» teniendo en cuenta cómo funciona nuestra sociedad, pero si quieren aumentar esa carga que pesa sobre nosotros tendrán que darnos más tiempo para dedicarnos a tareas sociales y menos a la enseñanza.

Por tanto, este factor puede constituir una fuente de presión, ya que implica dedicar menos tiempo a otras actividades docentes, y tiene que ver más con los cambios en el rol del «educador» dentro de la enseñanza.

La evaluación del profesorado

Estos ítems tratan de la valoración y evaluación que hacen del cuerpo docente un número significativo de personas (los padres y las madres de alumnos, los asesores gubernamentales y psicopedagógicos). Como podemos apreciar en la siguiente cita, que hizo una maestra de Primaria, los docentes temen la evaluación ajena un poco más que los demás, porque piensan que, en cualquier caso, la gente no cree que estén haciendo un buen trabajo:

Tengo el sentimiento, en lo más hondo, que, por implicación, no estamos desempeñando un buen trabajo [...] por eso necesitamos un Currículum Nacional, cuando el Gobierno tendrá su varita y todos nosotros, como por arte de magia, nos convertiremos en maestros maravillosos. Trabajo hasta que no puedo más, obtengo buenos resultados y sin embargo siento presión y resentimientos, como si alguien hubiera decidido que tengo que hacerlo mejor, y que puedo lograrlo encargándome de una cantidad extra de tareas que no conozco... ¡es aterrador!

Un jefe de departamento explicaba las presiones derivadas de las expectativas de los padres y las madres:

Estoy llegando a ese punto en que me resulta físicamente difícil mantener mis propios estándares, y además siento que muchos padres ahora esperan —y casi exigen— muchos temas extracurriculares.

Además, los maestros tienen miedo de esa posible amenaza que supone la implantación de la evaluación del profesorado, tal y como manifestaba una jefa de departamento de Secundaria:

Y, claro está, tenemos ahí delante la posibilidad de que el personal nos evalúe, que es algo que no debería preocuparnos; supongo que en teoría es una buena idea, pero asustará a muchos maestros y potenciará los resentimientos entre colegas, en especial entre los evaluadores y los evaluados.

Esto sugiere que la evaluación puede tener efectos positivos o negativos, dependiendo de la *cultura* del centro.

Los problemas derivados de la gestión del centro

Este factor se ocupa principalmente de los problemas de tener un papel supervisor, por lo que no es demasiado importante para los docentes de nuestra muestra. Uno de los problemas con que se encuentran los «supervisores», en especial los directores, es el sentimiento de que los demás no entienden las presiones a las que están sometidos, lo cual puede llevarles a sentirse aislados, tal y como se lamentaba una directora de Secundaria:

El director no tiene a quién acudir. De acuerdo que tienes tus delegados con quienes comentar las cosas. Pero hay ciertas cosas que un director no puede compartir con nadie: ése es el problema.

Parece ser, por tanto, que existe una falta de comunicación entre las necesidades/papeles de los maestros y los directores dentro de las escuelas, falta de comunicación que podría constituir un instrumento del estrés, como seguía explicando la anterior directora:

Tengo la impresión de que con el nuevo sistema que se está implantando, nuestra Administración Financiera Local, ya no se buscan directores para ocupar este puesto, sino personas que sean fríos administradores, que no piensen para nada en los alumnos o en el personal.

Un problema en boca de todos es el de motivar a *otros* maestros en una época de cambios masivos, como hacía notar un delegado de dirección en un centro de Secundaria:

Mi estrés en este momento proviene de motivar al personal, a los buenos empleados. Están bien cualificados, a menudo tienen una buena motivación, pero no quieren saberlo. Quieren dar sus clases y marcharse a sus casas. Son ese tipo de personas que solían pasar por alto sus fines de semana, sus tardes, y decir:

«Bueno, si eso es lo que quieren, tratarnos como si fuéramos mercenarios, entonces eso es lo que haremos».

Otra de las presiones que amenazan a los directores y que puede potenciar su estrés es el tener que dar cuentas, cada vez más, a cuerpos foráneos al centro (la Administración); al mismo tiempo, muchos sienten que existe una falta de información y comprensión entre las funciones y el grado de responsabilidad que debe tener cada uno, como explicaba un director de Secundaria:

No paro de encontrarme con piezas de un puzzle, con el pleno conocimiento de que faltan las piezas que las unen. Un director tiene que tener en cuenta también a la Administración. El Gobierno parece considerar que los cuerpos directivos tienen una función fundamental en la administración de las escuelas, en términos generales. Estoy seguro de que la mayoría de los responsables políticos creen que su función es secundaria, y confían en que el director explique todos los cambios.

La falta de estatus/promoción

Se describió este factor tanto como una causa de estrés como un motivo para abandonar la profesión. Se incluyen en él ítems tales como el sueldo bajo, la falta de estatus, la decreciente opinión pública y la falta de oportunidades de ascender dentro de la profesión. Una jefa de departamento en un centro de Secundaria decía:

Recuerdo que hace años oí hablar a alguien que decía que, una vez se establecieron jerarquías, la enseñanza pasaría por una mala época. Mirando hacia atrás, creo que es exactamente eso lo que ha sucedido: lo que tendrían que haber hecho es pagar a los maestros un buen sueldo, y punto, y darle a la función secretarial (que en definitiva es lo que hacen los directores) una subvención para que ellos la repartieran como mejor quisieran, porque de no hacerlo así, no hay incentivo alguno. Está muy claro que no aconsejé a ninguno de mis hijos que se dedicara a la docencia, y le doy gracias a Dios porque ninguno lo haya hecho. Todas esas cosas por las que tienes que pasar para progresar dentro de la enseñanza [...] son destructivas para el alma.

Además, un maestro de escuela infantil alegaba como un tema importante la falta de valoración, y se quejaba:

Lo que es único y particular de la docencia es el valor que se le concede, en todas las áreas pero en especial en la financiera. Ciertamente una de las razones por las que un empleo está bien pagado es porque se reconoce que supone una dosis elevada de estrés. La profesión docente no está reconocida de esta manera, y le falta esa recompensa económica, que puede ser fuente de un constante resentimiento e insatisfacción. Es más sencillo superar el estrés si a uno le pagan bien por hacerlo.

Esta situación no ha mejorado gracias a los cambios que han tenido lugar, tal y como añadía una profesora de Secundaria:

La fusión de las escalas 1 y 2 para formar la «escala profesional principal» ha producido un enorme descontento dentro de la profesión. El hecho de estar en lo más alto de la escala 2 en el momento del cambio significó que las maestras como yo ya no teníamos las ventajas económicas por el trabajo adicional que desempeñábamos, y sin embargo se esperaba que siguiéramos realizándolo.

Los maestros no creen estar demasiado reconocidos, dado que la profesora anterior añadía:

Es uno de esos trabajos en los que apenas reconocen tu labor, y no parece haber motivos para que la gente alabe tu trabajo, y estás constantemente aislado E...]. No es eso lo que yo esperaba. No hay desafíos.

La «mala prensa» también provoca molestias, como decía una subdirectora de Primaria:

Los maestros siempre tienen mala fama. Los comentarios en los medios de comunicación nunca suelen ser buenos, y contribuyen a socavar la confianza de los maestros en ellos mismos, así como su posición en la comunidad y entre los alumnos. Se les infravalora constantemente, lo cual se refleja —qué duda cabe— en su sueldo.

La imagen positiva que solían tener los docentes ha palidecido:

A la gente solía gustarle cuando se enteraban de que eras maestra, pero ahora no les impresiona. En términos generales, creo que mucha gente tiende a pensar que los estándares se han rebajado C...] y las diversas acciones de los maestros no han mejorado la situación. No creo que el público piense que en las escuelas haya nada que valga la pena.

Otro problema que aparece dentro de este factor, que tiene que ver con el estatus, es la falta de oportunidades de promoción. Esto puede contribuir a crear barreras entre el director y los maestros, ya que muchos creen que la promoción es injusta. Los docentes no creen que existan suficientes oportunidades, y a menudo se resienten con aquellos que han sido ascendidos, como manifestaba un jefe de departamento:

Uno se encuentra con personas que aparentemente no valen, y sin embargo han subido, y hoy en día la falta de promoción dentro de la enseñanza es increíble E...]. Te sientes acorralado, atrapado por la rutina, porque las cosas no suceden como esperabas [...1. Intentas conseguir algo y acabas en la cuneta, te desmoralizas y piensas: «¡A paseo! No volveré a intentarlo».

Esto parece estar provocando cierto grado de amargura dentro de la profesión docente. La impresión general que tuvieron los investigadores fue la de que muchos docentes creen que los malos docentes «ascienden para irse *fuera* del aula», lo cual puede deberse a una falta de conocimiento y comunicación en relación al papel del director. Como decía una jefa de departamento de Secundaria:

La estructura de la profesión es básicamente injusta. Creo que la jerarquía académica E...] es tan ridícula, todo eso de estar en el lugar correcto en la ocasión adecuada, justo cuando se produce una vacante [...]. Creo que es una situación de corrupción total.

Los enseñantes creen que muchos de los problemas parten del hecho de que la propia enseñanza no recibe la suficiente credibilidad y, tal y como se lamentaba un profesor de Secundaria al que habían ascendido:

Los «forasteros» no se toman la enseñanza en serio, no la suelen considerar nada importante excepto como un «tipo de entrenamiento» para el trabajo. Se deja de lado el valor de poseer unos horizontes abiertos, de interesarse por algo, de tener curiosidad por personas, lugares, ideas, por el pasado; todo esto pierde importancia constantemente, aunque nunca ocupó un lugar muy destacado en la conciencia nacional. La actitud más corriente hoy en día es: «Si no es útil, ¿por qué preocuparse?».

Sin embargo, uno de los principales problemas para muchos es que no creen que haya demasiadas oportunidades para diversos tipos de promoción (no todos quieren que les asciendan para dejar las aulas, y sin embargo sí desean cierto progreso profesional). Esto lo explicó claramente una profesora de Secundaria, que decía:

Creo que la estructura que han creado para los maestros es mala, porque se pasan diez años a base de incrementos y ya está, a menos que logren subir por la escala de alguna manera. Mientras que antes, si consideramos la estructura salarial que iba desde O hasta la «escala uno», llegando hasta el profesor «senior», había 25 escalones; y yo creo que hubiera sido mejor que la escala fuera más libre y que los maestros subieran un grado cada año, porque la experiencia tiene que contar para algo, dado que no todo el mundo quiere dejar las aulas, y si uno asciende, suele ascender para dejar de dar clase: ésa es la parte más triste.

La carestía de personal y de auxiliares

Este factor compuesto de cuatro ítems trata el tema de las suplencias y la carestía de personal. Este aspecto del trabajo de los maestros está generando presión en todos los grados de la enseñanza. Uno de los problemas más citados en las entrevistas del estudio inicial era el problema de que se esperaba que un maestro enseñara sobre áreas del currículum sobre las que apenas tenía conocimientos. Una profesora suplente de Secundaria explicaba:

Yo enseñaba matemáticas. Ni siquiera tengo un nivel oO» en matemáticas. Tenía que trabajar en las ecuaciones la noche anterior y aprender cómo resolverlas, y los niños lo sabían, y no eran demasiado comprensivos. Y la cuestión es que yo no podía decirles: «Mirad, niños, ésta no es mi área de estudios, o sea que salid del paso como podáis».

Éste es un problema que obviamente presenta graves implicaciones para la autoestima personal, la disciplina y el control de la clase.

Parece ser que el problema no sólo está en tener que enseñar sobre materias desconocidas, sino también en estar en una posición en la que el docente no enseña en absoluto su materia. Como decía una suplente de Secundaria:

Yo daba clase de todo [...]. Yo soy profesora de inglés, es lo que hago aquí, y estuve todo un año de suplente. Jamás di clase de inglés. Enseriaba ciencias, etc. Así que tenía que estar siempre un paso por delante de la materia, porque [...] los niños [...] siempre intentaban sacarte ventaja.

Otro elemento que influye en el estrés es el problema que tienen los jefes de departamento de tener que ocuparse del personal ausente y demás materias administrativas. Como manifestaba un jefe de departamento en un centro de Secundaria de gran tamaño ubicado en una gran área urbana:

Llego por la mañana y la primera cosa estresante que tengo que hacer es suplir a todo el personal ausente, una tarea bastante impopular. Es así, evidentemente, porque tengo que ocupar el tiempo libre de unos maestros para cubrir las ausencias de otros. Eso acaba con los planes de todo el mundo. Es casi la tarea más impopular de todas las que pueda desempeñar alguien en el equipo de administración.

Por lo general, esta situación empeora debido al hecho de que el número de maestros por escuela cada vez es menor (debido a las presiones económicas y a que muchos abandonan la profesión) y porque muchos otros maestros potenciales deciden no dedicarse a esta profesión. Una maestra *main-scale* de Primaria manifestaba:

Me frustro porque no hay suficientes maestros para atender a los niños, para darles lo que necesitan. Necesitamos más gente, porque una persona por aula, definitivamente, no es bastante.

Este problema se ve agravado por el hecho de que siempre hay un tiempo de espera antes de que una escuela contrate a nuevos suplentes. Una profesora de Secundaria decía que una solución para el estrés sería la de «eliminar ese período de tres días antes de que pueda empezar a trabajar un suplente. Pierdo 3 de cada 5 de mis clases por semana, y a veces todas».

La inseguridad laboral

Siempre se ha considerado que la docencia es una profesión estable y segura, y sin embargo éste no es el caso actualmente. Aunque ciertas autoridades educativas «piden a gritos» personal para cubrir las vacantes, sigue existiendo una amenaza para la seguridad del trabajo, en términos del cambio de puesto y la pérdida del trabajo, debida en parte al cierre y fusión de muchos centros. Un maestro comentaba su experiencia en un centro *sixth-form*:

E.../ 24 miembros del personal han cambiado de puesto en lo que va de año, lo cual ha generado una buena cantidad de estrés entre nuestro personal durante todo ese tiempo. El año que viene es probable que se vayan 6, y al año siguiente lo mismo.

Otra de las fuentes de la inseguridad laboral es la de los cambios relativos a las escuelas, como dejaba claro una profesora de Secundaria:

Ha habido una presión adicional, y es que cierran mi escuela el año que viene y la reemplazan por un CTC. La campaña para oponerse a esta decisión ha gastado mucho tiempo y energías, y no ha servido de nada. Ya sea debido al estrés o no, me siento cada vez más irritada, en especial en casa, y menos capaz de relajarme y olvidar las exigencias de mi trabajo.

La ambigüedad del papel del docente

Este factor se compone de seis ítems. Se puede apreciar que todos los otros factores juntos conducen a situaciones en las que el papel del maestro se ha vuelto cada vez más ambiguo. Muchas de las características antes descritas sirven para definir también lo que es la ambigüedad (cambios en la profesión, mala administración), pero en el momento de la investigación se produjeron diversos hechos que potenciaron la ambigüedad del papel docente, como la introducción del Currículum Nacional, como explicaba un maestro:

La preparación para adaptarse al Currículum Nacional, y en particular todo lo relativo a la evaluación de docentes y alumnos, genera aún más presiones sobre el personal de mi escuela. Aún no tenemos una idea clara de lo que se espera de una evaluación formal y estamos, como siempre, aprendiendo por nuestra cuenta.

Los maestros hablaron mucho sobre los problemas derivados de estar en una posición ambigua y, como puede apreciarse en las citas ofrecidas para los factores anteriores, esta ambigüedad estuvo presente en todos los niveles y en todo tipo de centros.

Análisis factorial de la escala Bortner del «Tipo A»

En el capítulo 3 se examinó con cierta profundidad el significado del concepto «Tipo A» y la medida de la conducta en él basada, y se presentó un cuestionario (Bortner, 1969) para este análisis. Este mismo cuestionario es el que se utilizó en el estudio de docentes británicos, y el capítulo 4 mostró que los maestros evidenciaban un alto grado de esta disposición conductual particular. Con miras a obtener una imagen más clara de los problemas potenciales asociados al Tipo A y al estrés, realizamos con esa escala un análisis posterior.

Un análisis factorial en la escala Bortner dio como resultado cuatro factores significativos, usando 12 de las preguntas de las 15 que tenía la escala original. Se pueden ver estos factores y su contenido en la tabla 6.12. Se usa el estilo más extremo de conducta Tipo A para etiquetar cada ítem, y en algunos casos los abre-

viamos por pura conveniencia. El análisis estadístico reveló que sólo dos de estas subescalas eran estadísticamente fiables (las subescalas de «Conducta consciente del tiempo» y «Conducta ambiciosa/competitiva»). Esto significa que para este ejemplo concreto las otras escalas creadas por medio del análisis factorial no funcionaban. En consecuencia, en los siguientes análisis regresivos sólo usaremos estas dos últimas subescalas, y las describiremos con mayor detalle en las siguientes secciones.

TABLA 6.2. Análisis factorial según la escala de Bortner

*Factor 1: Conducta consciente del tiempo**

Intento hacer muchas cosas al mismo tiempo

Siempre voy con prisas

Me impaciento cuando debo esperar

Hablo de forma enfática, rápida y enérgica

Soy exigente

*Factor 2: Conducta ambiciosa/competitiva**

Soy ambicioso

Soy muy competitivo

Factor 3: Conducta eficiente

Nunca llego tarde

Estoy ansioso por hacer las cosas

Soy rápido (comiendo y caminando)

Factor 4: Conducta emocionalmente supresiva

Oculto mis sentimientos

Tengo pocos intereses fuera del trabajo/el hogar

*Nota.** Factores estadísticamente fiables.

Interpretación de los factores en la escala del Tipo A (Bortner)

Las siguientes secciones ofrecerán un modo de interpretar el significado de los dos factores fiables y su relevancia para los maestros.

Conducta consciente del tiempo

Este factor tiene que ver con el modo en que los maestros tratan los acontecimientos reales (si pueden tomarse las cosas de una en una o no; si siempre van con prisas a la hora de hacerlo todo; si son capaces de esperar pacientemente). Esto revela también algo acerca de la conducta auténtica de algunos docentes en

términos de su modo de hablar (hablan con rapidez y les resulta difícil tomarse las cosas con calma?). Esto puede ser importante para los docentes dentro de su entorno laboral, ya que algunos de ellos que presenten un grado elevado de este factor pueden no lograr hacer ciertas cosas debido a la estructura del centro, y de esta manera pueden padecer estrés manifestado en forma de frustración, ansiedad e insatisfacción laboral, lo cual puede afectar a sus intenciones de dimitir.

Conducta ambiciosa/competitiva

Este factor mide si los individuos son ambiciosos y competitivos o no. Esto resulta especialmente importante cuando observamos a los maestros dentro de su entorno laboral, ya que pueden tener un alto grado de esta conducta pero no conseguir el elevado estatus y la promoción que ésta exige. Esto puede conducir a diversas manifestaciones del estrés (como la frustración). De forma alternativa, un maestro que no tenga este tipo de conducta sobrevivirá con mayor efectividad si el centro no le proporciona ocasiones de ascender.

Análisis factorial de la escala de superación OSI

Como explicábamos en el capítulo 4, la escala de superación utilizada en este estudio era la escala del Indicador de Estrés Ocupacional (OSI) (Cooper y otros, 1988b). Se realizó un análisis factorial con esta escala para ver si existía una mejor «compenetración» en términos del modo en que se categorizaban estas preguntas en temas concretos, destinados a esta muestra de individuos.

El análisis factorial redujo el número de variables en la escala OSI a ocho factores fiables, significativos y controlables (véase la tabla 6.3). Se concluyó que sólo dos de ellos eran estadísticamente fiables, por lo que los usamos posteriormente en análisis estadísticos más complejos (análisis regresivos); interpretaremos con mayor detalle estos dos factores.

Análisis factorial de las escalas de superación

Superación selectiva/objetiva

Uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el profesorado es la amplitud de los cambios que tienen lugar en su profesión. Parece ser que utilizan los items que componen este factor para poder superar los cambios en la escuela, el exceso de trabajo, la Administración Local de Centros (LMS), etc. Cuatro de los items tienen que ver con la consecución de una buena administración del tiempo,

y el aprovechamiento máximo de éste para terminar todas las tareas: «establecer prioridades y tratar los problemas en base a ellas», «usar una atención selectiva», «administrar bien el tiempo» y «planear con anticipación». Además, la naturaleza objetiva de este tipo de estrategia superadora queda corroborado por el hecho de que subraya la necesidad de «intentar controlar la situación objetivamente, de un modo no emocional».

Aficiones y pasatiempos

Este factor refleja la necesidad que tienen los docentes de tomar parte en actividades extralaborales, como una forma de superar los elementos estresantes relacionados con su trabajo. Esto parece indicar que una estrategia de superación efectiva en el caso de los maestros es la de tener intereses fuera del trabajo, y hacer un esfuerzo consciente para separar el hogar y el trabajo usando distracciones como aficiones o pasatiempos varios. Los detalles de los cuestionarios, y la observación de los maestros en el entorno escolar revelaron que es muy poco frecuente que encuentren momentos para relajarse, debido al transcurso del día escolar. La mayor parte de sus momentos oficiales de descanso están sometidos a algún tipo de supervisión, lo cual refuerza la necesidad y la importancia de las aficiones y las distracciones extralaborales.

TABLA 6.3. Análisis factorial de la escala de superación OSI

Factor 1: Superación selectiva/objetiva

Establecer prioridades y tratar los problemas de acuerdo con ellas
 Utilizar una atención selectiva (concentrándose en problemas específicos)
 Intentar «apartarse» y pensar en la situación
 Una efectiva administración del tiempo
 Planificar con anticipación
 Intentar controlar la situación objetivamente, de un modo no emocional

Factor 2: Aficiones y pasatiempos

Potenciar los intereses y actividades extralaborales
 Recurrir a aficiones y pasatiempos
 Usar distracciones (para apartar la mente de las cosas)
 Separar deliberadamente el hogar y el trabajo

Factor 3: Apoyo social activo

Hablar con amigos comprensivos
 Buscar todo el apoyo social posible
 No apilar una cosa sobre otra y ser capaz de liberar energía
 Buscar apoyo y consejo en los superiores

TABLA 6.3. Análisis factorial de la escala de superación OSI (continuación)

Factor 4: Medidas relativas al tiempo

«Ganar tiempo» y dejar de lado el tema
Tratar los problemas en cuanto aparecen

Factor 5: La innovación

Reorganizar el propio trabajo
Buscar maneras de hacer más interesante el trabajo

Factor 6: La supresión del estrés

Tener un hogar-refugio
Suprimir las emociones y no dejar que se note el estrés
«Mantenerme ocupado»

Factor 7: No enfrentarse a la situación

Intentar reconocer mis propias limitaciones
Intentar evitar la situación
Aceptar la situación aprendiendo a convivir con ella

Factor 8: La no involucración y la delegación

Apoyarme en las reglas y las normativas
Delegar tareas
Forzar que la conducta y el estilo de vida sean más lentos

Comparación de los distintos subgrupos de la muestra

Como los ítems incluidos en el inventario de «Fuentes de presión» eran exclusivos para el cuerpo docente y fueron diseñados concretamente para esta muestra, no se obtuvieron datos normativos y comparativos. Por consiguiente, sólo pudimos realizar comparaciones internas llevando a cabo la «prueba *t*» de Student sobre los datos, examinando las diferencias significativas entre las puntuaciones medias (como las de los maestros comparados con las maestras). Sin embargo, lo más interesante fue el examen de las variaciones entre las experiencias dentro del grupo. Las causas de estrés para varios subgrupos indicaron que sus miembros tenían grados de estrés diversos. Sin embargo, se produjeron las similitudes suficientes como para sugerir que el cuerpo docente es un grupo relativamente homogéneo en lo respectivo a estresantes *particulares* de la profesión, lo cual sugiere que sería posible poner en marcha programas de superación del estrés para la población en general.

Diferencias entre maestros y maestras

Las maestras manifiestan presiones más fuertes derivadas de la «administración/estructura de la escuela», «clases grandes y saturadas», «evaluación del profesorado» e «inseguridad laboral», comparadas con sus colegas masculinos, cuyas presiones más graves derivan de las «tareas administrativas» (véase la figura 6.1). Estos descubrimientos están relacionados con las ocasiones para la promoción y el estatus dentro de la enseñanza, ya que las mujeres no adquieren el mismo estatus que los hombres, con lo cual se enfrentan a menos presiones asociadas a él. Además, manifiestan que para ellas la «evaluación» es una gran fuente de presión, de forma que éste puede ser un factor que incremente las limitaciones y barreras para llegar a un nuevo estatus o acceder a la promoción.

Diferencias entre docentes de Primaria y Secundaria

Cuando comparamos los dos tipos principales de centros, descubrimos ciertas diferencias (véase la figura 6.2). El análisis reveló que tanto los maestros como las maestras de Primaria experimentan una presión superior a la de sus colegas de Secundaria, debido a las «clases grandes y saturadas» y a la «evaluación del profesorado». Los profesores de Secundaria sufren una mayor presión derivada de los factores relativos a las relaciones interpersonales: la «conducta de los alumnos» y la «administración/estructura del centro». Además, tienen una mayor tendencia a sentirse presionados por una serie de características propias de la enseñanza actual (la escasez de personal y las necesidades de encontrar suplentes).

Diferencias entre diversos grados educativos

El tipo y grado de presión que se experimentan están relacionados con el grado de antigüedad que tiene el maestro, ya que quienes llevan más tiempo en la enseñanza se sienten más agobiados por la «ambigüedad de la función del docente», «los cambios producidos dentro de la profesión» y otros problemas derivados de las «clases grandes y saturadas» (véase la figura 6.3). Como era de esperar, los que trabajan «mano a mano» con el alumnado (los maestros *main scale*) evidencian mayores presiones que otros grupos debido al factor «interacción docente/discente», y padecen más debido a la «evaluación del profesorado», «administración/estructura del centro» e «inseguridad laboral». Los *middle managers* manifiestan un mayor grado de presión derivado de «la falta de estatus y ocasiones para la promoción».

Diferencias entre individuos de los Tipos A y B

Este estudio pone un interés especial en la influencia del estilo conductual sobre el estrés manifestado, dado que se trata de un grupo donde hay muchos individuos del Tipo A (véase la figura 6.4). Los individuos del Tipo A evidencian mucha más presión que los del Tipo B en 9 de cada 10 factores, que suelen ser características del trabajo que les pueden imposibilitar ejercer control sobre su entorno (presiones procedentes de la «administración/estructura del centro», «falta de estatus y promoción» y «ambigüedad de los roles»). A los del Tipo A también les afectan más las presiones derivadas de las «preocupaciones administrativas». Estos descubrimientos sugieren que aunque los individuos del Tipo A buscan un entorno laboral donde existen más presiones, son conscientes de ellas y sufren un mayor estrés dentro de ese entorno.

Prediciendo la vulnerabilidad frente al estrés

Para trazar el perfil de aquellos maestros que son más vulnerables a las presiones, y para explorar las fuentes más perjudiciales del estrés docente, realizamos análisis regresivos sobre los datos obtenidos. El análisis regresivo incorpora ciertas variables en la ecuación «estrés-presión», respecto a su grado de importancia (cuanto mayor sea la cantidad de la presión predecida, más poderoso será el elemento estresante). Aparte de analizar la muestra global de maestros, examinamos ciertos subgrupos con mayor detalle. Lo hicimos porque durante el análisis previo mencionado en este capítulo descubrimos cierto número de diferencias en las presiones percibidas y en las respuestas frente al estrés. Los subgrupos fueron los siguientes:

- hombres y mujeres;
- Primaria *versus* Secundaria;
- nivel de enseñanza.

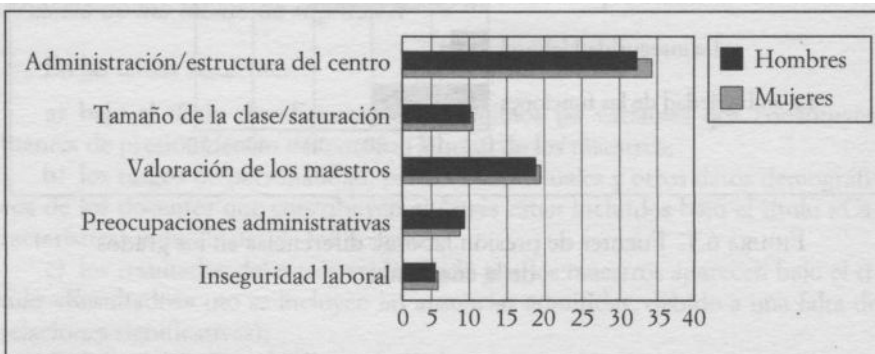


FIGURA 6.1. Fuentes de presión laboral: diferencias entre géneros

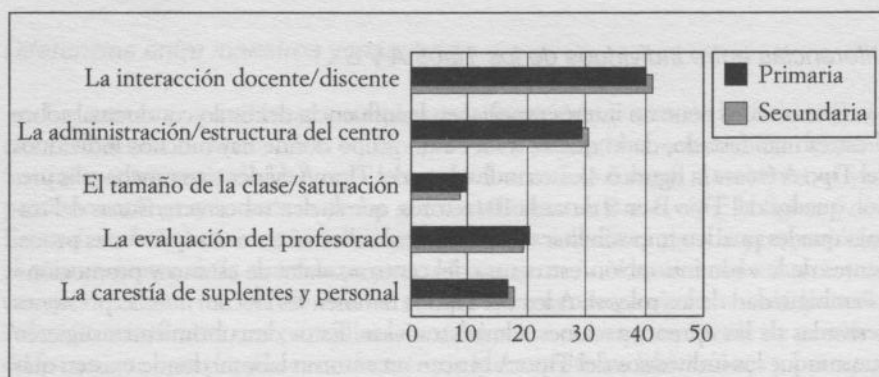


FIGURA 6.2. Fuentes de presión laboral: diferencias entre tipos de centro

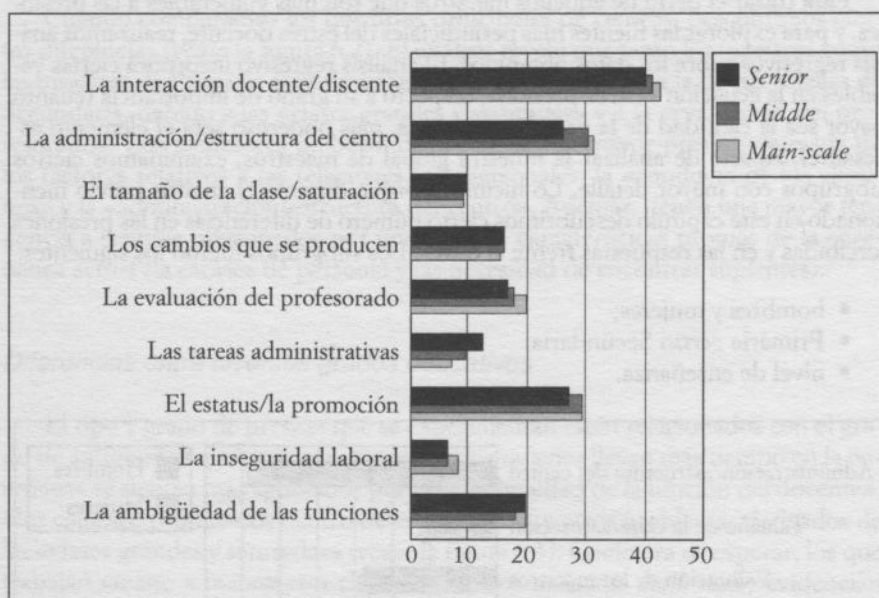


FIGURA 6.3. Fuentes de presión laboral: diferencias en los grados de la enseñanza

Las variables utilizadas en los análisis regresivos fueron los 10 factores de presión laboral, dos subfactores del «Tipo A», dos factores de la escala de superación y algunos datos demográficos de los maestros (edad, el tiempo que llevan en el trabajo actual, las suplencias que hicieron la semana anterior y si aceptaron o no responsabilizarse de las clases de un colega ausente).

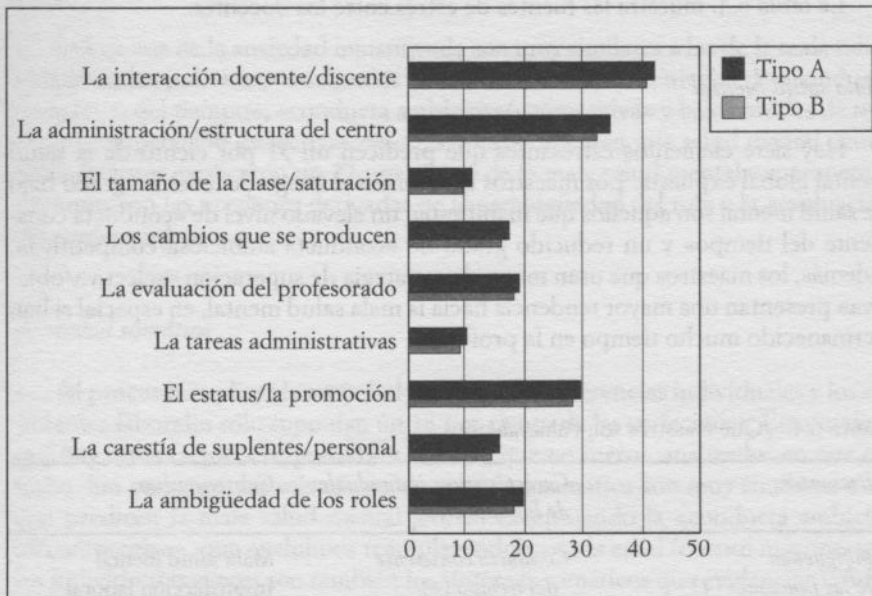


FIGURA 6.4. Fuentes de presión laboral: diferencias entre los Tipos A y B

Análisis de las tablas de regresión

En las tablas siguientes:

- bajo el título de «Estresantes» incluimos las variables que constituyen fuentes de presión dentro del entorno laboral de los maestros;
- los rasgos de personalidad, pautas conductuales y otros datos demográficos de los docentes que contribuyen al estrés están incluidos bajo el título «Características individuales de los docentes»;
- los resultados del estrés evidenciado por los maestros aparecen bajo el título «Resultados» (no se incluyen las ausencias admitidas, debido a una falta de relaciones significativas);
- (+) y (—) indican la dirección de la relación entre los estresantes y las características individuales y los resultados del estrés.

Para una referencia más sencilla, las cifras incluyen todos los resultados del estrés para cada grupo. Cualquier otro detalle o desglose de los datos se puede obtener previa petición a los autores.

¿Qué docentes son vulnerables?

La tabla 6.4. muestra las fuentes de estrés entre los docentes.

Mala salud mental

Hay siete elementos estresantes que predicen un 31 por ciento de la salud mental global expuesta. Los maestros que corren el riesgo de tener un grado bajo de salud mental son aquellos que manifiestan un elevado nivel de «conducta consciente del tiempo» y un reducido grado de «conducta ambiciosa/competitiva». Además, los maestros que usan menos la estrategia de superación «selectiva/objetiva» presentan una mayor tendencia hacia la mala salud mental, en especial si han permanecido mucho tiempo en la profesión.

TABLA 6.4. ¿Qué maestros son vulnerables?

<i>Estresantes:</i>	<i>Características individuales de los docentes:</i>	<i>Consecuencias:</i>
<i>Ambigüedad de las funciones (+)</i>	<i>Conducta consciente del tiempo (+)</i>	Mala salud mental
<i>Falta de estatus/promoción (+)</i>	<i>Conducta ambiciosa/competitiva (-)</i>	Insatisfacción laboral
<i>Evaluación del profesorado (+)</i>	<i>Técnica de superación selectiva/objetiva (-)</i>	Consumo de alcohol
Número de veces en las que suplió a un colega ausente la semana anterior (+)	<i>Tiempo que lleva en la profesión docente (+)</i>	Ansiedad injustificada
Número de veces que aceptó responsabilizarse de la clase de un colega ausente (+)	<i>Aficiones y pasatiempos (+)</i>	Ansiedad somática
Administración/estructura del centro (+)	<i>Edad (+)</i>	Depresión
	<i>Satisfacción intrínseca al trabajo (-)*</i>	Intenciones de dimitir
	<i>Mala salud mental (+)*</i>	

Notas: Las entradas en *cursiva* predicen dos o más resultados del estrés.

* Variables dependientes unidas a las intenciones de dimitir.

Si bien parece que las características individuales hacen al maestro más vulnerable a la mala salud mental, dentro del propio trabajo también existen estresantes. Los docentes que corren un riesgo mayor son los que padecen un elevado grado de

presión derivada de la «ambigüedad del rol», la «falta de estatus/promoción» y la «evaluación del profesorado». Por lo general, la mala salud mental entre el cuerpo docente va relacionada con una combinación de presiones laborales, mecanismos de defensa y factores conductuales y ocupacionales.

Ansiedad injustificada

Las causas de la ansiedad injustificada son muy similares a las de la mala salud mental en los individuos analizados (los maestros con altos niveles de «conducta consciente del tiempo», «conducta ambiciosa/competitiva» y bajos niveles de técnicas de superación «selectivas/objetivas» experimentan una salud mental peor). Estos factores explicaron un 27 por ciento de la mala salud mental experimentada, junto con las presiones derivadas de la «ambigüedad del rol» y la «evaluación del profesorado».

Ansiedad somática

Al procurar explicar la ansiedad somática, las diferencias individuales y los estresantes laborales sólo suponían un 18 por ciento de las variaciones. Esto sugiere que hay otros factores responsables de esto, que no fueron analizados en este estudio. Sin embargo, las seis causas de ansiedad somática son muy similares a las que predicen la mala salud mental global, exceptuando la «conducta ambiciosa/competitiva», que excluimos reemplazándola por la edad (cuanto mayores son los individuos mayores son también los síntomas somáticos que evidencian). Además, los maestros que tienen más probabilidad de manifestar síntomas somáticos son aquellos que están más expuestos a excesivas «suplencias de otros colegas ausentes». También es plausible que la presión derivada de la «evaluación del profesorado» produzca un nivel más alto de síntomas somáticos.

Depresión

Al intentar explicar cuáles son las causas de la depresión en los maestros tuvimos más éxito, quedando explicado un 26 por ciento de la depresión. Aunque también es similar a las causas de la mala salud mental, existen ciertas diferencias. Los maestros vulnerables frente a la depresión tienen una edad más avanzada, y manifiestan una conducta «consciente del tiempo» y «ambiciosa/competitiva», padeciendo ciertas presiones producidas por la «falta de estatus/promoción» y la «ambigüedad de roles».

Insatisfacción laboral

Tan sólo dos de las variables medidas predicen la insatisfacción laboral en los profesionales de la enseñanza, y suponen un 40 por ciento de las variaciones en el grado de tal insatisfacción. Hay una de las fuentes de presión laboral, la de «administración/estructura del centro», que es radicalmente la más importante, seguida por la «falta de estatus/promoción». Esto es interesante, porque sugiere que sólo los factores estresantes *laborales* son predictivos, no los datos demográficos o las variables de personalidad. Estas dos variables predictivas están relacionadas con el compromiso profesional, la toma de decisiones y el estatus del maestro dentro de la enseñanza. Es importante tener en cuenta que la «falta de estatus/promoción» constituye un problema especial, ya que puede conducir *tanto* a la mala salud mental *como* a la insatisfacción laboral.

El consumo de alcohol

Las variables medidas en este estudio suponían una muy escasa variación en el consumo de alcohol por parte de los maestros. El análisis regresivo reveló que había dos variables predictivas, lo cual supone un mero 2 por ciento de la variación. Éstas eran las de «número de veces que se ha aceptado la clase de un colega ausente» y «el tiempo que lleva en la enseñanza». Parece evidente que es necesario realizar más investigaciones, pero hay un descubrimiento interesante, y es el hecho de que esta manifestación conductual medible tiene una mayor probabilidad de estar relacionada con los aspectos más objetivos y cuantificables del trabajo del maestro.

Intenciones de abandonar la profesión

Como se creía que la «intención de abandonar» la profesión era en realidad una medida actitudinal de las intenciones renunciadoras de los maestros, nos propusimos predecir su aparición. Aunque la propia «intención de dimitir» es una variable dependiente (un resultado del estrés), las investigaciones anteriores habían sugerido una relación entre esta conducta renunciadora y otras manifestaciones del estrés, y pronto se consideró importante incluir la «mala salud mental» y la «insatisfacción laboral» como elementos predictivos dentro del análisis regresivo. Sólo hubo tres variables que predijeran las intenciones de dimitir, que constituyen un 15 por ciento de la varianza. Los docentes con más probabilidades de abandonar la profesión son aquellos que padecen un grado más alto de «mala salud mental» y los que usan «aficiones y pasatiempos» como forma de superar el estrés (buscando intereses fuera del trabajo).

¿Qué maestras son vulnerables?

Mala salud mental

Hay siete variables que predicen la mala salud mental en las mujeres, un 33 por ciento de la varianza (véase la tabla 6.5). Aunque están involucradas variables similares a las de la muestra general, para las maestras supone más presión el factor «evaluación del profesorado» que el de «ambigüedad de los roles». Las maestras o profesoras con más riesgo de padecer mala salud mental son las que padecen la presión derivada de las «tareas administrativas». Como en el caso de la muestra general, las características individuales desempeñan un papel importante en la salud mental resultante; es decir, altos niveles de «conducta consciente del tiempo» y, algo interesante, bajos niveles de «conducta ambiciosa/ competitiva», si bien este último aspecto conductual tiene menos impacto sobre la mala salud mental de las mujeres que en la de los hombres, en el caso de esta muestra.

TABLA 6.5. ¿Qué maestras son vulnerables?

<i>Estresantes:</i>	<i>Características individuales de las maestras:</i>	<i>Consecuencias:</i>
<i>Evaluación del profesorado (+)</i>	<i>Conducta consciente del tiempo (+)</i>	<i>Mala salud mental</i>
<i>Falta de estatus/promoción (+)</i>	<i>Técnica de superación selectiva/objetiva (-)</i>	<i>Insatisfacción laboral</i>
<i>Preocupaciones administrativas (+)</i>	<i>Tiempo que lleva en la profesión docente (+)</i>	<i>Consumo de alcohol</i>
<i>Administración/estructura del centro (+)</i>	<i>Conducta ambiciosa/ competitiva (-)</i>	<i>Intenciones de dimitir</i>
<i>Ambigüedad de los roles (+)</i>	<i>Aficiones y pasatiempos (+)</i>	
<i>Inseguridad laboral (-)</i>	<i>Depresión (+)*</i>	
<i>Falta de suplentes/ personal (+)</i>	<i>Tipo A general (+)*</i>	
	<i>Mala salud mental (+)*</i>	
	<i>Satisfacción laboral extrínseca (-)</i>	

Notas: Las entradas en *cursiva* predicen dos o más resultados del estrés.

* Variables dependientes unidas a las intenciones de dimitir.

Insatisfacción laboral

Para las maestras existe toda una gama de estresantes laborales y factores de personalidad. Aparte de la presión derivada de la «administración/estructura del centro» y de la «falta de estatus/promoción», hay dos factores adicionales (aun-

que menos poderosos) que contribuyeron a la insatisfacción laboral, el de «evaluación del profesorado» y el bajo grado de «conducta ambiciosa/competitiva». Esto resulta interesante, ya que el bajo nivel de esta disposición particular conduce también a un grado elevado de mala salud mental.

El consumo de alcohol

Se descubrieron notables diferencias con respecto al consumo de alcohol entre los maestros y las maestras, en especial porque se pudieron explicar más variantes en el consumo que hacían las mujeres que en el de los hombres o en el de la muestra en general. Para las mujeres, el consumo de alcohol es predecible mediante una combinación de variables que suponen un 7 por ciento de la varianza. El alto grado de consumo de alcohol está relacionado con unos niveles más altos de superación del estrés («usar aficiones y pasatiempos»), elevados niveles de depresión, bajas presiones derivadas de la «ambigüedad de las funciones» y un alto grado de conducta Tipo A general. La contribución de la varianza fue demasiado reducida como para permitirnos sacar conclusiones firmes.

Intenciones de dimitir

Resulta interesante que se descubrieran diferencias de género respecto a las «intenciones de dimitir». Hay siete variables que predicen la intención de dimitir entre las maestras, lo cual supone un 21 por ciento de la varianza. Es más probable que una maestra o una profesora dimita si padece una mala salud mental, una satisfacción extrínseca baja (con el sueldo, por ejemplo) y ha estado enseñando durante muchos años; recurre a las aficiones y pasatiempos como estrategias para superar el estrés, siente menos presiones debido a la «inseguridad laboral» y más a causa la «falta de estatus/promoción» y experimenta problemas relativos a la «falta de suplentes y personal». Esto sugiere que aunque los predictores generales de la mala salud mental se aplican tanto a hombres como a mujeres, existen muy diversas razones para dimitir, muchas de las cuales están relacionadas con el propio trabajo en el caso de las maestras. Aparte de esto, y llevando la contraria a descubrimientos anteriores, las maestras tienen más probabilidades de considerar la dimisión cuando pasan a ser maestras/profesoras numerarias.

¿Qué maestros son vulnerables?

Mala salud mental

Existen seis variables que predicen la mala salud mental en los hombres, y que suponen un 33 por ciento de la varianza (véase la tabla 6.6). Las presiones asociadas a la mala salud mental en los maestros y los profesores son casi idénticas a las de la muestra global, con la omisión del factor «evaluación del profesorado». En el caso de los hombres, un nivel reducido del factor «conducta ambiciosa/competitiva» supone una extraña influencia. Además, el patrón de comportamiento «conducta consciente del tiempo», junto con un alto grado de presión derivada de la «ambigüedad de los roles», explican esa mayor manifestación de la mala salud mental.

Insatisfacción laboral

Los dos elementos predictores de la satisfacción en los maestros eran idénticos a los del resto de la muestra, y presentaban la misma varianza (un 40 por ciento).

El consumo de alcohol

La regresión sobre el consumo de alcohol produjo unos predictores muy pobres entre los hombres, como también fue el caso de la muestra global. Sólo un aspecto del estilo de vida de los maestros relacionado con la salud podía asociarse al consumo de alcohol, y constituía un mero 1 por ciento de la varianza (el número de veces que aceptaron la clase de un colega ausente) relativo al volumen de trabajo y a la interrupción de la jornada laboral; esto sugiere que existen otras variables, no medidas en este estudio, que explican esta manifestación conductual (estrés en el hogar, presiones sociales, conveniencia social, etc.).

Intenciones de dimitir

En el caso de los maestros, los descubrimientos relativos a las «intenciones de abandonar» reflejaron con precisión las del grupo general, y los dos predictores principales fueron el alto grado de mala salud global y la baja satisfacción intrínseca al propio trabajo y suponían un total de un 15 por ciento de la varianza.

TABLA 6.6. ¿Qué maestros son vulnerables?

<i>Estresantes:</i>	<i>Características individuales de los maestros:</i>	<i>Consecuencias:</i>
Ambigüedad de las funciones (+)	Conducta consciente del tiempo (+)	Mala salud mental
<i>Falta de estatus/promoción</i> (+)	Conducta ambiciosa/competitiva (-)	Insatisfacción laboral
Administración/estructura del centro (+)	Técnica de superación selectiva/objetiva (-)	Consumo de alcohol
Número de veces que ha aceptado responsabilizarse de la clase de un colega ausente (+)	Tiempo que lleva en la enseñanza (+)	Intenciones de dimitir
	Mala salud mental (+)*	
	Satisfacción intrínseca al trabajo (-)*	

Notas: Las entradas en *cursiva* predicen dos o más resultados del estrés.

* Variables dependientes relacionadas con las intenciones de dimitir.

¿Qué maestros y maestras de Primaria son vulnerables?

Dado que la mayoría de las variables predictivas de la mala salud mental son las mismas para docentes de Primaria y de Secundaria, nos limitaremos a describir sólo las diferencias significativas.

Mala salud mental

Para los maestros de Primaria, un total de 8 variables predicen un 32 por ciento de la mala salud mental medida (véase la tabla 6.7). Los dos factores «técnicas de superación selectivas/objetivas» y «falta de estatus/promoción» no tuvieron mucha importancia entre los maestros de Primaria. Para los que enserian en centros de Primaria, fueron importantes las variables adicionales relacionadas a la creciente presión derivada de la «evaluación del profesorado» y del uso de «aficiones y pasatiempos», «el tiempo que lleva en la enseñanza», «el tamaño de las clases/saturación» y la «administración/estructura del centro». Como en el caso de los profesores de Secundaria, los predictivos principales de la mala salud mental son los altos niveles de «conducta consciente del tiempo» y las presiones generadas por la «ambigüedad de los roles».

Insatisfacción laboral

Al haber descubierto una diferencia en el grado de satisfacción laboral manifestada por los docentes de Primaria y Secundaria, resultaba importante examinar cualquier diferencia en los factores estresantes para los docentes en cada tipo de centro. Hay cuatro variables que explican la satisfacción laboral de los maestros de Primaria, un total de un 47 por ciento de la varianza. La causa principal fue la fuerte presión derivada de la «administración/estructura del centro», con niveles bajos de «conducta ambiciosa/competitiva», un porcentaje alto de «horas de clase por semana» y un alto número de «suplencias de colegas ausentes».

TABLA 6.7. ¿Qué maestros de Primaria son vulnerables?

<i>Estresantes:</i>	<i>Características individuales de los docentes:</i>	<i>Consecuencias:</i>
Ambigüedad del rol (+)	Conducta consciente	Mala salud mental
Evaluación del profesorado (+)	del tiempo (+)	Insatisfacción laboral
<i>Inseguridad laboral</i> (-)	<i>Conducta ambiciosa/competitiva</i> (-)	Consumo de alcohol
Tamaño de las clases/saturación (+)	<i>Aficiones y pasatiempos</i> (-/+)	Intención de dimitir
<i>Administración/estructura del centro</i> (+)	Tiempo en la carrera docente (+)	
Falta de estatus/promoción (+)	Nivel de enseñanza (directora = 1, maestro <i>main-scale</i> = 5) (-)	
Horas de docencia semanales (+)	Nivel de salud mental (+)*	
<i>Número de veces que ha aceptado responsabilizarse de la clase de un colega ausente</i> (+)	Satisfacción laboral extrínseca (-)*	
Edad de los alumnos (+)		

Notas: Las entradas en *cursiva* hacen referencia a un factor que es predictor por partida doble.

*= Variables dependientes ligadas a la intención de dimitir.

El consumo de alcohol

El consumo de alcohol por parte de los maestros de Primaria se predijo usando cuatro variables que suponen un 13 por ciento de la varianza sobre la media. Los maestros de Primaria que consumen más alcohol son aquellos que enseñan en grados superiores, que aceptan más clases de colegas ausentes, enseñan a alumnos más mayores y experimentan pocas presiones derivadas de la «inseguridad laboral».

Intenciones de dimitir

Como en el caso de la muestra general y de la mayoría de los demás subgrupos, la mala salud global fue el elemento predictivo principal de las «intenciones de dimitir» entre los maestros de Primaria. Otras variables predictivas de este resultado fueron similares a las de las maestras, lo cual no es extraño dado que la mayoría del personal docente de Primaria lo constituyen mujeres. Los maestros de Primaria con intenciones de abandonar la profesión son aquellos que no sólo tienen un grado elevado de mala salud mental, sino que se sienten más insatisfechos con los aspectos extrínsecos del trabajo (como el sueldo), recurren más a las «aficiones y pasatiempos» como forma de superar el estrés, sienten una menor presión derivada de la «inseguridad laboral» y, en cambio, otra mayor debido a la «falta de estatus/promoción».

¿Qué profesores y profesoras de Secundaria son vulnerables?

Mala salud mental

Hay un total de seis variables que predicen la mala salud mental (véase la tabla 6.8) entre los docentes de Secundaria, lo cual supone un 30 por ciento de la varianza. Como en el caso de todos los demás subgrupos y el de la muestra global, los predictores principales son los de «conducta consciente del tiempo» y el de la «ambigüedad de los roles». Los otros cuatro son las mismos que los del resto de la muestra; los docentes con un bajo nivel de «conducta ambiciosa/competitiva», que usan poco las estrategias de superación «selectivas/objetivas» y padecen una fuerte presión derivada de la «falta de estatus/promoción» son también de edad más avanzada.

Insatisfacción laboral

Como sucedió con los maestros de Primaria y el resto de la muestra, el predictor principal de la baja satisfacción laboral entre el profesorado de Secundaria es la alta presión derivada de la «administración/estructura del centro». Sin embargo, aquí es donde termina la similitud entre ellos y los maestros de Primaria, porque los profesores de Secundaria insatisfechos con su trabajo son los que experimentan más presión debida a la «falta de estatus/promoción» y la «evaluación del profesorado», y que además han pasado más tiempo en su puesto actual. El tema de la evaluación resulta interesante, porque aunque hay un porcentaje excesivo de este tipo de presión relacionado con la poca satisfacción laboral cuando se examina aisladamente, al considerarlo junto a las otras variables predictivas supone, en realidad, una fuente de satisfacción.

El consumo de alcohol

Los docentes de Secundaria que consumen mayor cantidad de alcohol son aquellos que utilizan más «aficiones y pasatiempos» y menos estrategias de superación «selectivas/objetivas» para enfrentarse al estrés, los que experimentan pocas presiones debidas a la interacción docente/cliscente, los que tienen más tendencia a aceptar la clase de un compañero ausente, y los que han pasado un período más largo dedicados a la profesión docente.

Intenciones de abandonar la docencia

Existen dos predictores principales de las intenciones de abandonar la carrera entre el profesorado de Secundaria, que suponen un 15 por ciento de la varianza sobre la media. Reflejan los de los docentes masculinos: un alto grado de mala salud mental y bajos niveles de satisfacción laboral.

¿Qué profesores senior son vulnerables?

Mala salud mental

Hay tres variables que predicen la mala salud mental entre los docentes *senior* (directores y subdirectores), constituyendo un 32 por ciento de la varianza (véase la tabla 6.9). Aquellos que padecen una mala salud mental son los que manifiestan una fuerte «conducta consciente del tiempo», padecen una fuerte presión generada por la «evaluación del profesorado» y no evidencian un grado elevado de «conducta ambiciosa/competitiva».

Insatisfacción laboral

Como con todos los otros tipos, la principal causa de insatisfacción entre los docentes *senior* es la de «administración/estructura del centro»; éste es el factor predictivo realmente significativo para este grupo, suponiendo un 40 por ciento de la varianza. Un análisis regresivo separado para los directores y los subdirectores reveló que en el caso de los directores no existían predictores significativos, aunque esto es difícil de interpretar debido a la amplitud de la muestra. No obstante, resulta interesante darse cuenta de que los subdirectores, cuando los examinamos aisladamente, tenían dos factores predictivos: la «administración/estructura del centro» (43 por ciento) y la «falta de estatus/promoción», otro 5 por ciento.

TABLA 6.8. ¿Qué profesores de Secundaria son vulnerables?

<i>Estresantes:</i>	<i>Características individuales de los docentes:</i>	<i>Consecuencias:</i>
<i>Ambigüedad de las funciones (+)</i>	Conducta consciente del tiempo (+)	Mala salud mental
<i>Falta de estatus/promoción (+)</i>	Conducta ambiciosa/competitiva (-)	Insatisfacción laboral
Administración/estructura del centro (+)	Técnicas de superación selectivas/objetivas (-)	Consumo de alcohol
Evaluación del profesorado (+/-)	Edad (+)	Intenciones de abandonar
Interacción docente/discente (-)	Tiempo que lleva en el puesto actual (+)	
Número de veces que ha aceptado responsabilizarse de la clase de un colega ausente (+)	Aficiones y pasatiempos (+)	
	Tiempo que lleva en la enseñanza (+)	
	Mala salud mental (+)*	
	Satisfacción intrínseca al trabajo (-)*	

Notas: Las entradas en *cursiva* hacen referencia a factores predictores por partida doble o superior del estrés.

* Variables dependientes relacionadas con las intenciones de dimitir.

TABLA 6.9. ¿Qué docentes *senior* son vulnerables?[†]

<i>Estresantes:</i>	<i>Características individuales de los docentes:</i>	<i>Consecuencias:</i>
Evaluación del profesorado(+)	Conducta consciente del tiempo (+)	Mala salud mental
Administración/estructura del centro (+)	Conducta ambiciosa/competitiva (-)	Insatisfacción laboral
Falta de estatus/promoción (+)	Mala salud mental (+)*	Consumo de alcohol
Número de veces que ha aceptado responsabilizarse de la clase de un colega ausente (+)		Intenciones de abandonar

Notas: [†] Directores y subdirectores.

* Variables dependientes relacionadas con las intenciones de dimitir.

El consumo de alcohol

Sólo hubo una variable que predijera el consumo de alcohol entre los docentes *senior* (7 por ciento): el gran número de veces que han aceptado responsabilizarse de la clase de un compañero ausente.

Intenciones de abandonar

Hubo algunas diferencias interesantes que surgieron con respecto a la disparidad en los predictores de las «intenciones de dimitir» en los tres grados docentes. El único predictor común, como en el caso de todos los otros subgrupos, fue la mala salud mental general, que fue el único factor predictivo de las «intenciones de abandonar» entre los docentes *senior*, suponiendo un 27 por ciento de la varianza.

¿Qué docentes middle managers son vulnerables?

Mala salud mental

Los docentes que ostentan un puesto intermedio y que corren el riesgo de padecer mala salud mental (véase tabla 6.10) son aquellos que manifiestan un nivel más elevado de «conducta consciente del tiempo», experimentan una fuerte presión debido a la «ambigüedad de los roles», la «evaluación del profesorado» y la «falta de estatus/promoción», y que hacen poco uso de las técnicas de superación «selectivas/objetivas».

Insatisfacción laboral

Los que desempeñan cargos administrativos intermedios suelen manifestar insatisfacción laboral si experimentan una fuerte presión derivada de la «administración/estructura del centro», de la «evaluación del profesorado» y de la «falta de estatus/promoción». También es más probable que hayan pasado muchos años en su puesto actual. Estas variables suponen un 42 por ciento de la varianza sobre la media.

El consumo de alcohol

El elevado grado de consumo de alcohol que evidenciaron los *middle managers* sólo se puede explicar significativamente (un 1 por ciento) en base al mayor tiempo que han dedicado a la enseñanza.

TABLA 6.10. ¿Qué docentes *middle managers* son vulnerables?

<i>Estresantes:</i>	<i>Características individuales de los docentes:</i>	<i>Consecuencias:</i>
Ambigüedad de los roles (+)	Conducta consciente del tiempo (+)	Mala salud mental
<i>Evaluación del profesorado</i> (+)		Insatisfacción laboral
<i>Falta de estatus/promoción</i> (+)	Conducta ambiciosa/competitiva (-)	Consumo de alcohol
Administración/estructura del centro (+)	Técnicas de superación selectivas/objetivas (-)	Intenciones de abandonar
Número de horas que pasa trabajando en casa (+)	Tiempo que lleva en el puesto actual (+)	
	Tiempo que lleva en la enseñanza (+)	
	Aficiones y pasatiempos (+)	
	Satisfacción intrínseca al trabajo (-)*	
	Mala salud mental (+)*	

Notas: Las entradas en *cursiva* predicen dos o más resultados del estrés.

* Variables dependientes relacionadas con las intenciones de dimitir.

Intenciones de abandonar

Aquellos que desempeñan funciones administrativas intermedias ofrecen un patrón bastante distinto si los comparamos con otros grados de la enseñanza. La insatisfacción laboral intrínseca es el predictor principal, constituyendo un 9 por ciento de la varianza total. La mala salud mental le sigue en importancia, como una causa de la «intención de abandonar», más un uso más frecuente de «aficiones y pasatiempos» como estrategias de superación. Además, los docentes que corren el mayor peligro de abandonar la profesión en este grado son los que pasan más horas trabajando en sus hogares.

¿Qué docentes main-scale son vulnerables?

Mala salud mental

Los docentes *main-scale* que corren el riesgo de padecer una mala salud mental (véase la tabla 6.11) experimentan unos elementos estresantes similares a los de sus colegas que ocupan cargos administrativos intermedios; es decir, una conducta «consciente del tiempo» y poco «ambiciosa/competitiva», una fuerte presión por parte de la «ambigüedad del rol» y de la «falta de estatus/promoción». Hacen menos uso de los métodos de superación «selectivos/objetivos» y también han pasado más años dedicados a la enseñanza, factores que suponen un 29 por ciento de la varianza.

Insatisfacción laboral

La insatisfacción laboral en el caso de los enseñantes *main-scale* tiene como factores predictivos variables similares a las de la muestra general, en el sentido de que para ellos tiene mucha importancia la fuerte presión originada por la «administración/estructura del centro» y la «falta de estatus/promoción», constituyendo un 40 por ciento de la varianza.

TABLA 6.11. ¿Qué docentes *main-scale* son vulnerables?

<i>Estresantes:</i>	<i>Características individuales de los docentes:</i>	<i>Resultados:</i>
Ambigüedad del rol (+)	Conducta consciente	Mala salud mental
Evaluación del profesorado (-)	del tiempo (+)	Insatisfacción laboral
<i>Administración/estructura del centro (+)</i>	Conducta ambiciosa/competitiva (-)	Consumo de alcohol
<i>Falta de estatus/promoción (+)</i>	Técnicas de superación selectivas/objetivas (-)	Intenciones de abandonar
Número de veces que ha aceptado responsabilizarse de la clase de un colega ausente (+)	<i>Tiempo que lleva en la enseñanza (+)</i>	
<i>Interacción docente/disciente (+)</i>	Salud mental (+)*	
<i>Inseguridad laboral (-)</i>	Satisfacción con las relaciones entre colegas (-)*	

Notas: Los factores que aparecen en *cursiva* predicen dos o más resultados del estrés.

* Variables dependientes relacionadas con las intenciones de dimitir.

El consumo de alcohol

Como en el caso de los otros grados docentes, la capacidad que tienen las variables del estudio para predecir el elevado consumo de alcohol entre los maestros *main-scale* es muy pobre. Hay tres variables que predicen un 7 por ciento de su consumo de alcohol: cuantas más veces habían «aceptado responsabilizarse de la clase de un colega ausente» menor era su satisfacción laboral, y menor la presión derivada de la «evaluación del profesorado».

Intenciones de dimitir

Hay siete variables que predicen las intenciones de abandonar la profesión entre los maestros *main-scale*, suponiendo un 20 por ciento de la varianza. Como en el caso de otros grupos, la mala salud mental fue el factor predictivo principal.

Además, los maestros *main scale* son más propensos a abandonar si están menos satisfechos de sus colegas docentes, padecen crecientes presiones derivadas de la «falta de estatus/promoción» y de la «interacción docente/discente» y han dedicado más años a la docencia.

Resumen

Los tres capítulos anteriores han presentado los resultados de nuestro estudio sobre el estrés entre los profesionales de la enseñanza británicos. El análisis estadístico en profundidad, junto con un alto grado de compromiso y apertura por parte de los docentes involucrados, implica que hemos sido capaces de obtener algunos datos muy útiles que arrojan luz sobre los factores estresantes a los que se enfrenta el cuerpo docente, y sus reacciones frente a estos problemas. La siguiente —y última— parte del libro transformará todos estos descubrimientos en un intento de ofrecer algunas recomendaciones para dominar el estrés entre docentes.

TERCERA PARTE

RECOMENDACIONES

Si yo hubiera estado presente durante la Creación, hubiera aportado algunas valiosas sugerencias para ordenar mejor este Universo.

ALFONSO X EL SABIO

¿QUÉ SE PUEDE HACER ANTE EL ESTRÉS DE LOS DOCENTES?

El propósito de este último capítulo del libro, su última parte, es ofrecer recomendaciones para que los maestros individuales, directores de escuelas y creadores de la política educativa puedan tomar medidas para reducir las negativas manifestaciones del estrés subrayadas por el estudio descrito en la Segunda parte. Tal y como se resumía en el capítulo anterior, los docentes del Reino Unido manifiestan, por lo general, cierto número de respuestas conductuales del estrés (abuso del alcohol y conducta renunciadora). Los costes de estos resultados son elevados, tanto para los propios maestros como para las escuelas en las que trabajan, y esto sugiere que es necesaria una intervención. Este capítulo sugerirá formas de controlar el estrés de las siguientes maneras:

- describiendo los modos en que es posible enfocar el control del estrés;
- describiendo brevemente las áreas que son motivo de preocupación a la luz de los resultados obtenidos;
- ofreciendo recomendaciones para suavizar el estrés de los docentes, centrándonos en las preocupaciones descritas en términos de estrategias para: a) los propios maestros, b) los administradores de las escuelas, y c) el sector educativo en general.

Un enfoque multidimensional de las formas de reducir el estrés

Cuando decidimos superar el estrés, básicamente se pueden adoptar dos métodos: un «*enfoque preventivo*» (dirigido a prevenir que el factor estresante produzca presiones o tensiones, eliminando o neutralizando su efecto) y el enfoque «*curativo*», en el cual el estrés se disipa o suaviza después de que se haya experimentado. Uno debe decidir a qué nivel tendrá lugar la intervención: a nivel individual (técnicas de relajación); a nivel organizacional (la cuestión de las funciones

y los roles, la participación, la adaptación persona/entorno); o a nivel de la relación individuo/organización (estructura organizacional, selección, contratación, preparación, aspectos físicos y ambientales del trabajo) (De Frank y Cooper, 1987). La tabla 7.1 presenta estos tres niveles de intervención, con ejemplos de los posibles resultados. Sea cual sea el nivel, existen importantes implicaciones para el individuo (un aumento de la satisfacción y del bienestar mental), para los efectos de la relación individuo/organización (una mayor atención y menor dimisión) y para la organización (un aumento de la productividad).

TABLA 7.1. Niveles de intervención sobre el estrés y consecuencias

<i>Intervenciones:</i>	<i>Consecuencias:</i>
<i>Intervención centrada en el individuo</i>	<i>De la intervención centrada en el individuo</i>
Técnicas de relajación	Estrategias cognitivas de superación
Biofeedback	Alteración del estado anímico (ansiedad, depresión)
Meditación	Disfunciones psicosomáticas
Ejercicio físico	Estrés experimentado de forma subjetiva
Programas de Asistencia al empleado (PAE/EAP)	Alteración de los parámetros fisiológicos (presión sanguínea, nivel de catecolaminas, tensión muscular...)
Administración del tiempo	Trastornos del sueño
	Satisfacción vital
<i>Intervención centrada en la relación individuo/organización</i>	<i>Intervención centrada en la relación individuo/organización</i>
Relaciones en el trabajo	Estrés laboral
Adaptación persona/entorno	Satisfacción laboral
Cuestiones en torno al rol a desempeñar	Agotamiento
Participación y autonomía	Productividad
	Abandono/dimisión
	Absentismo
	Demanda y uso de los servicios sanitarios
<i>De la intervención centrada en la organización</i>	<i>De la intervención centrada en la organización</i>
Estructura organizacional	Productividad
Selección y contratación	Abandono
Preparación/Formación	Absentismo
Características físicas y ambientales del trabajo	Demanda de atención sanitaria
Preocupaciones por la salud y recursos	Éxito de contratación/permanencia
Rotación laboral	

FUENTE: De Frank y Cooper (1987)

Aunque las opiniones varían, existe una creencia general que se basa en la investigación: si las técnicas para controlar el estrés deben ser efectivas, tienen que centrarse en los tres niveles mencionados en la tabla 7.1. Si la superación del estrés se basa sólo en el maestro individual, y espera que los maestros se vacunen contra el estrés aprendiendo a enfrentarse a las tensiones y presiones, en el futuro pueden aparecer muchos otros problemas (Matteson e Ivancevich, 1987). Esto queda corroborado por la obra de Sadri y otros (1989), que evaluaba la objetividad de un servicio de asesoría que había puesto en práctica la Oficina de Correos. Los resultados revelaron que, aunque ese servicio había producido resultados positivos en relación a los niveles de ansiedad, depresión y al promedio de baja por enfermedad, no mejoró el grado de satisfacción laboral o de compromiso organizacional entre los empleados.

Además, existen ciertos tipos de intervención que pueden aliviar el estrés en los maestros, y que nacen de una perspectiva «extraorganizacional» (los factores externos al entorno escolar que dictan su funcionamiento). Es en este punto donde la enseñanza difiere de muchos otros trabajos, en que depende directamente del control gubernamental. Aunque se puede considerar la escuela como una «organización», tenemos que considerar también que el sistema educativo es algo más que eso. Cuando se observa a los docentes se puede comprobar que todos usan y entienden un mismo lenguaje en lo que respecta a sus experiencias en el trabajo. Esto va unido al hecho de que la mayoría de los problemas que encuentran hoy en día son extrínsecos a la organización, no intrínsecos (como las políticas impuestas desde fuera pero que afectan al modo en que trabajan). Por tanto, el control del estrés también debe considerar el «nivel social o ambiental», con miras a alterar los factores ambientales que afectan a la vida laboral del profesorado. Aunque no es posible dominar todos esos factores (como el clima financiero) sí lo es influir en los medios de comunicación y en la imagen que tiene la sociedad de los profesionales de la enseñanza. Sean cuales fueren las sugerencias consideradas, es importante tener en cuenta que un intento de suavizar el estrés en el maestro individual no siempre será efectivo si los problemas reales (malas condiciones, sueldo inapropiado) no varían; de manera que se hace necesario adoptar, paralelamente, una perspectiva organizacional. Cuando respondieron a los cuestionarios usados en nuestro estudio, los docentes expresaron el deseo de que se considerara la superación del estrés como un tema prioritario, y de que se potenciara la sensibilización a un enfoque multidimensional del estrés.

El hecho de responsabilizarse de los jóvenes dentro de nuestra sociedad supondrá siempre una tarea exigente, de forma que es probable que nunca dejen de estar presentes dentro de la enseñanza las presiones y los estresantes particulares a ella. Una vía abierta al optimismo es el reciente énfasis que se ha puesto en intervenir en el nivel organizacional (Cox y otros, 1989). Antes de éste, la profesión docente tendía a considerar el estrés como un problema individual, sugiriendo mecanismos de defensa para superarlo (como el de que el individuo se adaptara y cambiara). En consecuencia, se le ha prestado muy poca atención a las estrategias

organizacionales para reducir el efecto de situaciones potencialmente estresantes. Sin embargo es evidente, en base a este estudio, que muchas de las causas del estrés están presentes dentro de la organización.

El estrés entre docentes: causas normales de inquietud

En el pasado los docentes se mostraban reacios a manifestar su insatisfacción con sus entornos laborales, pero un creciente malestar les ha llevado a adoptar acciones concretas y a un incremento en el número de maestros que abandonan la profesión. El cuestionario de este estudio invitaba a los enseñantes a ofrecer sus propias sugerencias para reducir el estrés. En las siguientes secciones incluiremos sus ideas, junto con otras sugerencias teóricas probadas empíricamente para controlar mejor el estrés. Los maestros apuntaron un buen número de sugerencias y, como podemos ver en la tabla 7.2, las principales están relacionadas con los aspectos físicos de su trabajo y del entorno laboral. La tabla presenta sus sugerencias en orden de frecuencia e interés, y podemos apreciar que uno de los factores principales es el de «una mejora en el respaldo organizacional» (más recursos, mejor sueldo y preparación, clases más pequeñas y mejores condiciones laborales físicas). También hay comentarios sobre la relación individuo/organización, en términos de mejoras en la puesta en práctica de los cambios, involucrando a los propios maestros en su ritmo, su extensión y el proceso de toma de decisiones. Los docentes no hicieron muchas sugerencias respecto a las intervenciones a nivel individual, lo cual puede que refleje cierta reticencia a atribuirse a sí mismos la culpa por el estrés. Sin embargo, sí mencionaron la necesidad que tienen de programas para controlar el estrés (un servicio de asesoramiento y orientación, y períodos de descanso en forma de permisos sabáticos). De hecho, esto sigue implicando más bien adoptar un enfoque curativo de los problemas que ya han tenido lugar, en lugar de buscar maneras para que los individuos desarrollen una mejor relación con su entorno y los estresantes que éste genera.

Por consiguiente, la siguiente investigación reveló cierto número de interesantes descubrimientos que condujeron a las siguientes conclusiones relativas al dominio del estrés.

El dominio del estrés a nivel del docente individual

¿Qué pueden hacer los docentes por sí mismos?

Es evidente, a la hora de estudiar a los maestros y sus experiencias del estrés, que la faceta «individual» tiene una importancia crucial. Como mencionamos antes, los docentes raras veces admiten ser responsables del estrés que padecen, pero algunos se dan cuenta de que tienen que involucrarse activamente en *su propio* control del estrés. Una maestra comentaba:

Durante mi carrera, me sometí una vez a tratamiento debido a la tensión que sentía. Desde entonces, he tenido una presión sanguínea muy alta debido a mi trabajo, y se me aconsejó que o bien cambiara mi actitud hacia el trabajo o bien lo dejara; espero haber logrado lo primero.

Profesora de Secundaria

Este libro no pretende limitarse a los métodos de intervención a nivel individual, ya que sobre ese tipo de enfoque ya se han escrito muchas obras (Gray y Freeman, 1988); más bien destinamos este libro a todos los que están involucrados en el campo de la docencia. Sin embargo, los autores tienen mucha experiencia en talleres de formación para aprender a dominar el estrés y en intervenciones de asesoramiento para superarlo, y creen firmemente que hay muchas cosas que los maestros individuales pueden hacer para controlar su estrés. Para garantizar que los docentes no entiendan esto como una atribución de culpa, los centros les pueden ayudar a reconocer e identificar las causas y resultados del estrés ocupacional por medio de la introducción de políticas «generales de centro» que ofrezcan apoyo educacional y asesorador («la cultura del interés»), y también ofreciendo una información clara sobre los efectos nocivos del estrés. Desde que se inició esta investigación concreta y se publicaron sus resultados preliminares, han aparecido muchas publicaciones destinadas a lograr ese objetivo. No obstante, debemos poner el énfasis sobre la capacidad que tiene el individuo de controlar sus propias reacciones frente al estrés. No es extraño que los individuos presionados por una cadena administrativa consideren que esto es un método de control para mantenerlos o a raya», mientras se ignoran los problemas que existen en su entorno laboral. Los maestros probablemente no son un caso aparte en lo que se refiere a esta actitud. Es necesario introducir un elemento de «reeducación», pero esto subraya también la importancia de introducir programas sobre el control del estrés (SMP) a todos los niveles.

TABLA 7.2. Intervenciones para controlar el estrés sugeridas por los docentes

- Una implementación incrementada de los cambios
 - menos iniciativas
 - una mayor información y comunicación
 - unas pautas más claras
 - más participación de los docentes en el desarrollo de políticas y la toma de decisiones
- Mejoras en las posibilidades de promoción
- Una mejora en la imagen profesional
- Un aumento de apoyo organizacional a nivel
 - personal
 - de recursos
 - de dinero
 - de tiempo
- Mejor sueldo/concesión de subvenciones-incentivos

TABLA 7.2. Intervenciones para controlar el estrés sugeridas por los docentes (continuación)

-
- Clases más reducidas
 - reducción de la ratio docente/discentes
 - Menos tiempo de interacción con otras personas
 - Una mejora de la formación
 - de los docentes
 - de las capacidades directivas
 - del reciclaje
 - Mejores condiciones laborales generales
 - salas tranquilas para estudiar
 - mejoras en las salas de profesores
 - Administración del estrés
 - talleres para aprender a superarlo
 - permisos sabáticos
 - servicio de asesoramiento confidencial y profesional
 - Una mejor política de suplencias
 - Una reducción de las tareas administrativas/mayor ayuda burocrática
 - Varios
 - mejores políticas disciplinarias, creación de guarderías infantiles, provisión de formación continua adecuada.
-

Matteson e Ivancevich (1987) y Romano (1988) han revisado las técnicas principales de superación del estrés, que podrían ser importantes para el profesorado:

1. *Ejercicio físico.* Podemos considerarlo como una alternativa a la respuesta «luchar o huir» frente a una situación estresante. De Vries (1981; citado en Matteson e Ivancevich, 1987) ha concluido que un ejercicio rítmico moderado de una duración de 5 a 30 minutos puede producir efectos tranquilizantes significativos, y que un ejercicio vigoroso y rutinario puede reducir los niveles de ansiedad. Dado que la ansiedad es un problema que tienen los profesionales de la enseñanza, este método de liberación del estrés puede considerarse viable.

2. *Técnicas de relajación.* Éstas incluyen una serie de métodos que pueden aplicar los docentes tanto durante la jornada laboral como en sus casas: ejercicios respiratorios, meditación, entrenamiento autogénico (relajación muscular y meditación) y estrategias de relajación mental. Parece ser que los beneficios resultantes serían un grado de ansiedad menor, un consumo menor de alcohol y un estrés más moderado, todos ellos problemas que padecen los maestros.

3. *Biofeedback.* Esto abarca el control voluntario de las funciones corporales: las ondas cerebrales, el ritmo cardíaco, la tensión muscular, la acidez de estómago y la presión sanguínea. Sus beneficios incluyen una menor ansiedad, menos tensión y migrañas, una reducción de los dolores de cabeza, de la hipertensión relacionada con el estrés y también la modificación de la conducta Tipo A. Por tanto,

puede resultar útil para los docentes, dado que éstos manifiestan en gran medida esta conducta y síntomas del estrés.

4. *Técnicas cognitivas.* La meta es la de permitir y animar a los individuos a que vuelvan a evaluar o a reestructurar las situaciones estresantes para que dejen de sedar; esto se consigue eliminando la distorsión cognitiva, como la excesiva generalización, la ampliación de los problemas y la personalización, introduciendo la formación para un enfoque positivo y optimista. El beneficio será que el control último queda en manos del individuo, capacitándole para controlar su reacción frente a los estresantes. Los beneficios últimos son la reducción de aspectos particulares de la conducta Tipo A —y por tanto, importantes para nuestra muestra— y también un descenso en la presión sanguínea. Aparte de esto, puede ayudar a los maestros a que desarrollen un control mental sobre las situaciones, reduciendo la ambigüedad, etc.

Los docentes pueden acceder a cierto número de estos métodos por medio de asesores y formadores expertos, aprendiendo así a suavizar su estrés. Lo importante es que, como estos métodos se pueden practicar con tranquilidad y con poca alteración del estilo de vida, no se convierten en estresantes secundarios.

Control del estrés por medio de la actividad física

Uno de los descubrimientos más alarmantes en este estudio es el de que existen demasiados docentes que padecen elevados niveles de ansiedad y otros síntomas de mala salud mental. También están derivando hacia el alcohol para liberar estrés y padecen buen número de enfermedades relacionadas con éste. El empleo de la actividad física (ejercicios aeróbicos) supone un enfoque particular al tema del control sobre el estrés y sirve para reducir todos estos síntomas.

El motivo de esto es que, si volvemos a considerar el modelo «luchar o huir» del capítulo 1, podemos ver que la actividad física es la fase final y natural de la respuesta al estrés. Después de prepararse para «luchar o huir», después de la exposición al estrés, nos enfrentamos a la amenaza que supone en forma de actividad física. En nuestra vida laboral, muchas de las respuestas innatas normales (atacar o salir corriendo) no resultan apropiadas, de manera que podemos vernos incapaces de adaptarnos, creando así una respuesta potencial (en forma de hormonas, etc.). Aunque no siempre estén claros los nexos de unión, se cree que esta sobreexcitación del sistema nervioso linfático y los cambios en el funcionamiento hormonal y/o en las respuestas inmunológicas son causas potenciales de la manifestación de la enfermedad (Hinkle, 1987). Se ha descubierto que estas respuestas frente al estrés están relacionadas, entre otras cosas, con enfermedades coronarias (Theorell, 1986), las úlceras pépticas y duodenales (Gilligan y otros, 1987), el cáncer (Cooper y otros, 1986) y la mala salud mental (Miner y Brewer, 1976). Por consiguiente, el ejercicio es beneficioso: disipa las hormonas de forma natural, la

glucosa y los lípidos, elementos todos ellos que se liberarían en la respuesta al estrés. Esto se debe a que el propio ejercicio es un factor estresante. genera cambios en el riego sanguíneo, el consumo de oxígeno, la presión sanguínea, los ritmos cardíaco, respiratorio y metabólico. Sin embargo, reduce el estrés psicológico en el sentido de que funciona como distracción mental —una forma de liberar emociones o tensiones físicas—, y por lo tanto es un «mecanismo de defensa por desplazamiento», una frontera clara entre las preocupaciones del trabajo y la relajación en casa. Por este motivo parece ser especialmente beneficioso para los maestros.

Para reducir el grado de excitación física que normalmente forma parte de la respuesta al estrés o a una amenaza, los ejercicios aeróbicos a largo plazo pueden ser beneficiosos, dado que un ejercicio regular desarrolla los mismos sistemas que se activan durante la exposición al estrés. Los individuos con una buena forma física parecen manifestar un grado de activación/excitación más bajo como respuesta al estrés (menos actividad muscular, un ritmo cardíaco más lento, una menor acumulación de los ácidos derivados del ejercicio) que los que no la tienen (Ledwidge, 1980). La potenciada capacidad de respuesta hormonal se asocia con un temperamento más tolerante frente al estrés, más calmo, y el ejercicio puede aumentar también la capacidad de algunas hormonas. También puede ayudar al cuerpo a conseguir el equilibrio químico adecuado para poder responder con efectividad al estrés. Sin embargo, un entrenamiento demasiado intenso puede incrementar la susceptibilidad a la enfermedad, debido a la excesiva producción de elementos químicos (cortisona) (Fitzgerald, 1988).

Un ejercicio físico sistemático puede mejorar las funciones mentales, incrementando el riego sanguíneo en el cerebro, lo cual potencia la disponibilidad de la glucosa y mejora, en última instancia, la oxigenación (Ismail y Trachtman, 1973); además, con el ejercicio se liberan algunos péptidos cerebrales (endorfinas), con lo que pueden obtenerse beneficios psicológicos (una mayor calma y estado de felicidad, menos síntomas depresivos y ese efecto tranquilizante que produce el ejercicio rítmico y moderado) (De Vries, 1981). La menor actividad eléctrica en los músculos durante el ejercicio o después de éste puede producir un estado de relajación o una reducción de la ansiedad (De Vries, 1968). Desde un plano más psicológico, el ejercicio puede dar lugar a la reflexión personal, en especial durante un ejercicio de naturaleza repetitiva, es decir, similar a una actitud de meditación.

Vale la pena tener en cuenta que no siempre son evidentes las correlaciones entre una mejor forma física y unos beneficios psicológicos. Los cambios de ánimo se pueden deber a una mejora en la eficacia del individuo y en el dominio que genera el ejercicio, y la consecución de unas metas u objetivos moderados tiene un efecto positivo sobre la autoestima y posiblemente la imagen que cada uno tiene de sí mismo. Además, la actividad *per se* puede cambiar el estilo de vida, reduciendo los efectos del estrés (apoyo social, conducta más positiva y presencia de otros elementos importantes). Los maestros, por consiguiente, harían bien tomando parte en algún tipo de actividad física para intentar dominar el estrés, en base a todas esas razones positivas que hemos visto antes.

Modificación de la conducta Tipo A

Nuestra investigación ha descubierto que el profesorado tiene tendencia a evidenciar mayoritariamente una conducta del Tipo A, lo cual tiene implicaciones sobre la experiencia del estrés. Debemos obtener una percepción más completa de cómo modificar las conductas asociadas al Tipo A y aquellas otras que han demostrado ser nocivas para los maestros en este estudio.

Muchos investigadores han realizado estudios sobre la modificación de la conducta del Tipo A. Pudiera ser que éste sea un intento demasiado prematuro de modificarla, dado que aún no existe un consenso completo entre los investigadores sobre lo que es o sobre cómo medirla. Sin embargo, unas cuantas de las recomendaciones que adelantaremos a continuación reflejarán algunas de las mencionadas en la sección anterior. Se han llevado a cabo diversos estudios para medir la viabilidad de modificar el Tipo A (como el Recurrent Coronary Prevention Project (RCPP)) (Friedman y otros, 1986). No vamos a considerar aquí los métodos que emplearon estos estudios, pero haremos cierto número de indicaciones sobre cómo modificar la conducta del Tipo A. Si se da el caso de que los maestros, como grupo, manifiestan un alto grado de conducta Tipo A, entonces corren peligro. Una de las recomendaciones es que, aparte de los talleres que ofrecen los centros sobre la administración del estrés (o ciertamente «sin ayuda de nadie»), se provea a los docentes de una medida del Tipo A para que se la autoadministren, ofreciéndoles luego sugerencias con las cuales modificar esa conducta. No obstante, es importante que, cuando se realice ese test, los maestros sean conscientes de los distintos rasgos que se identifican como Tipo A, de forma que puedan atacarlos directamente (como el de la conducta consciente del tiempo). Price (1988) describe cuatro tratamientos específicos que se pueden tener en cuenta: a) reducir la hostilidad, b) incrementar la relajación, c) mejorar el ejercicio físico, y d) reducir las características psicomotoras del Tipo A. Éstos son factores relevantes para el cuerpo docente, y ofrecen auténticas posibilidades de ponerlos en práctica.

Reducción de la hostilidad

Este tratamiento se basa en la idea de que el componente específico de la conducta Tipo A que tiene un efecto más nocivo es el de la hostilidad (Mathews y Haynes, 1986), algo que lleva a pensar en la necesidad de que se desarrollen métodos para medir esta característica. Se ha sugerido que la hostilidad se desarrolla cuando el individuo se enfrenta a las presiones del tiempo, cuando está inmerso en una situación competitiva, cuando ve amenazada su autoestima, etc. Como éstas son características importantes para los maestros, deberían tenerse en cuenta; la correcta administración del estrés requiere que los docentes aprendan a enfrentarse a las presiones de manera que la hostilidad sea menor, o bien no exista (modificación del estilo de vida).

Incremento de la relajación

Con los individuos del Tipo A debería utilizarse un entrenamiento relajante sistemático (Bernstein y Borkovec, 1973): a) porque su comportamiento exigente les dificulta la relajación, y b) porque parecen «actuar como si constantemente su bienestar se viera amenazado, lo cual da como resultado una excitación crónica del sistema nervioso simpático» (Price, 1988). Se ha demostrado que el relajamiento muscular gradual reduce los factores asociados con la excitación simpática, como el ritmo cardíaco acelerado y la presión sanguínea elevada (Johnston, 1985). El problema de la relajación es que no se ha demostrado que reduzca la conducta Tipo A (Jenni y Wollersheim, 1979), y sin embargo, puede que tenga más que ver con el hecho de que pocas personas la practican lo suficiente como para obtener beneficios (Price, 1988). Por tanto podría potenciarse, pero los docentes deben tener en cuenta que tienen que convertir la relajación en algo cotidiano. Esto podría ser beneficioso para ellos, ya que los autores han demostrado en otra investigación que los maestros manifiestan síntomas fisiológicos relacionados con el estrés (Travers y Cooper, 1994).

Incremento del ejercicio físico

Puede que un programa sistemático de ejercicios beneficie a los maestros del Tipo A, en conjunción con un programa de modificación del estilo de vida. Esto resulta útil en relación con el riesgo coronario, dado que se ha demostrado que reduce el ritmo cardíaco, la presión sanguínea y las puntuaciones altas (pero no las bajas) en la escala de actividad de Jenkins (Blumenthal y otros, 1980). Esto resulta importante porque los individuos del Tipo A no suelen hacer ejercicio regularmente aunque éste tenga un efecto relajante. Este estudio no preguntó a los entrevistados si hacían ejercicio normalmente o no, pero se sugiere que éste podría incluirse dentro de los talleres para aprender a controlar el estrés, junto con el examen de personalidad del Tipo A.

Modificación de los síntomas conductuales que predicen un riesgo alto

Ciertos estudios han subrayado ciertos síntomas conductuales de riesgo coronario que son característicos del Tipo A (el número de referencias a uno mismo) (Scherwitz y otros, 1986). Por tanto, un enfoque alternativo es el de enseñar a los maestros del Tipo A a que moderen esas características (que reduzcan la velocidad a la que hablan y las referencias a sí mismos, etc.). Posiblemente haya quienes pueden argumentar que esto supone eliminar el síntoma pero no las conductas subyacentes, pero vale la pena tenerlo en cuenta.

Soluciones sugeridas

Un problema importante de estos enfoques para modificar la conducta Tipo A es el hecho de que puede no resultar beneficioso enseñar a los docentes a que dejen de comportarse de una forma concreta si su estrategia general sigue siendo la misma. Por ejemplo, los maestros que aprenden a cómo frenar su ritmo de vida y a relajarse durante la hora de comer pueden sufrir más si siguen aceptando el mismo número de compromisos pero al final no se las arreglan para cumplirlos. Por tanto, puede ser importante cambiar las «cogniciones» del Tipo A. Si los individuos del Tipo A modifican su «*modus operandi* cognitivo/emocional» tendrán una mejor oportunidad de mantener y practicar sus recién descubiertos modelos de conducta. El estudio reveló que los maestros a menudo piensan que tienen pocas perspectivas fuera de la enseñanza (creen que carecen de movilidad laboral, que no pueden adaptarse a las exigencias de un nuevo currículum y además tienen miedo a que los evalúen). Price (1988) argumenta que, aunque los individuos del Tipo A suelen procurar proyectar una imagen de confianza en sí mismos, creen que «Aún no soy lo bastante bueno» y que la única forma de tener éxito es la de intentarlo con más fuerza y hacer más cosas. Lo que sugerimos es que se estudien estas posibles cogniciones entre el profesorado, y que se haga un intento de reducirlas mediante una forma de pensar más positiva y grupos de *feedback*. Los maestros manifiestan que, en la enseñanza actual, el *feedback* destinado a producir un mejor, trabajo es algo bastante lejano todavía, una situación que puede que exacerbe estas cogniciones del Tipo A, que por naturaleza duda de sí mismo.

Técnicas de administración del tiempo

justo en ese momento, de una forma u otra, empezaron a correr E...1 la Reina seguía gritando: «¡Más deprisa!», pero Alicia sentía que no podía correr más, aunque no le quedaba aliento para poder decirlo C...1. Lo más curioso del caso era que los árboles y las otras cosas que les rodeaban nunca cambiaban de lugar; fueran lo rápido que fueran, nunca parecían adelantar nada E...1 al final iban tan deprisa que les parecía flotar en el aire, sin apenas tocar el suelo con los pies, hasta que de repente [...] se pararon.

Alicia miró en torno suyo con gran sorpresa. «Pero bueno, si me parece que he estado debajo de este árbol todo el rato! ¡Si todo está como estaba antes!»

«Por supuesto que sí», dijo la Reina C...1. «Verás, es necesario que corras todo lo que puedas para mantenerte en el mismo sitio. Y si quieres llegar a algún sitio, tendrás que correr el doble de rápido.»

LEWIS CARROLL, *A través del espejo*

Parece ser que una de las características más evidentes de esta muestra es el papel que juega la «conducta consciente del tiempo» en los resultados de la mala salud mental. Por tanto, puede que sea beneficioso animar a los docentes a mejorar sus habilidades para administrar el tiempo, tanto dentro como fuera del trabajo, porque parece ser que permiten que la enseñanza se entrometa en su vida familiar:

Muchos de nosotros sienten fuertes deseos de tomar parte en pasatiempos y otros intereses fuera del hogar, ya que la escuela cada vez se come más terreno en nuestras vidas, y SOMOS INCAPACES DE HACERLO [...] una fuerte causa del estrés puede ser que muchos de nosotros hemos visto que nuestra vida social (ocio, etc.) ha disminuido dramáticamente durante los últimos tres años.

Profesora de Secundaria

Se ha descubierto que la gestión del tiempo está relacionada positivamente con la mayoría de los resultados del estrés, y que debería incluir el reconocimiento de los «ladrones de tiempo», tanto dentro del trabajo como fuera (Mulligan, 1989). Las técnicas de gestión del tiempo producen muchos beneficios potenciales; por ejemplo:

- un incremento en la eficiencia y la efectividad;
- una mayor productividad;
- un tiempo de ocio mayor (el hecho de trabajar con más efectividad quiere decir que los maestros se pueden dedicar más tiempo a ellos mismos);
 - una mayor satisfacción laboral;
 - una reducción del estrés;
 - una mayor oportunidad de desconectar del trabajo (los maestros que completan la mayor parte de su trabajo durante el día tienen más facilidad a la hora de relajarse por la noche);
 - más oportunidades de planear con anticipación y buscar soluciones a largo plazo (los docentes que no están empeñados en mantener el mismo ritmo excesivo tienen más espacio para mirar hacia adelante);
 - una potenciación de la creatividad (la creatividad mejora cuando uno tiene tiempo de sentarse y pensar).

Los maestros deben ser capaces de identificar las áreas prioritarias en sus vidas, y planificar su tiempo en base a ellas. Tal y como aconsejaba una profesora:

No permita que le fuercen a asistir a cursillos de fin de semana, etc., que no son tiempo laboral; asista a un único cursillo INTERNO trimestral. Cuando le pidan que realice una tarea extra, dígame a su superior: «Sí, lo haré si me concede usted el tiempo necesario». En lo posible, evite trabajar los sábados [...] asegúrese de que tiene LIBRES como mínimo 20 minutos para comer; mímesese un poco. No se limite a seguir tirando.

Profesora de Secundaria

Si los maestros examinan sus problemas actuales de gestión del tiempo, ese examen les será de ayuda para poner en perspectiva el modo en que la presión les afecta, y les capacitará para superarla. En especial, a la luz de los elevados niveles de conducta Tipo A dentro de la enseñanza, es muy importante que reconozcan y acepten el papel que su propia personalidad puede ejercer sobre sus actitudes respecto al tiempo en general.

Por medio de las observaciones, las entrevistas y los análisis, queda claro que un problema esencial para el profesorado es que apenas tienen «tiempo para respirar» durante la jornada escolar, y que por tanto carecen de tiempo para recuperar fuerzas. Los momentos que tienen libres —para comer o hacer una pausa— casi siempre se ven interrumpidos. La incapacidad para comer cómodamente y relajarse se convierte inevitablemente en algo perjudicial para el individuo, y es necesario investigarlo. Un profesor comentaba:

Durante el día, no tengo ni una pausa de un minuto. Hoy ha sido un día típico a la hora de comer, cuando todos los chicos han vuelto ya a la escuela: corro escaleras arriba, agarro una taza de café y, si hay suerte, tengo un par de minutos o tres para sentarme a tomármelo.

Jefe de departamento, centro de Secundaria en zona urbana

Sugerimos que los docentes intenten hacer un esfuerzo para regresar a la sala de profesores durante unos minutos después de que hayan acabado las clases del día, para charlar sobre los problemas que han encontrado a lo largo de la jornada. Esto puede contribuir a ofrecerles unos momentos para respirar un poco, puede ser un intento de reducir la tensión para que no se lleven los problemas a sus casas. A juzgar por los problemas a que se enfrentan los docentes, y por la contribución que hacen estos problemas a la experiencia del estrés, los métodos de reducir el estrés que hemos mencionado antes podrían resultar populares y beneficiosos.

La gestión del estrés a nivel escolar

Esta sección tiene como objetivo presentar algunas ideas para que los directores de un centro donde trabajan maestros puedan superar su estrés.

Estrategias de counselling y curativas

Una de las ideas principales derivadas de este estudio es que la profesión necesita introducir un servicio de asesores para que todos los miembros de la plantilla escolar puedan involucrarse en los intentos de reducir ese alto grado de mala salud mental que prevalece entre los maestros.

Una buena parte de las sugerencias que apuntaron los docentes encuestados incluían la introducción de algún tipo de servicio de *asesoría/counselling*, tanto dentro como fuera de las escuelas. Una profesora enfatizaba la necesidad de.

... que la inspección proporcione asesores de primera clase, que tengan el trasfondo adecuado para ganarse mi respeto.

Profesora de Secundaria

Aparte de este servicio, otra de las posibilidades consideradas fue la de los grupos de respaldo al personal. Cuando los maestros padecen estrés tienden a buscar ayuda en sus colegas, situación que podría ampliarse potenciando la «formalización» de tales grupos. Es un procedimiento que puede implementarse bastante rápidamente dentro de los centros escolares.

Los comentarios anteriores nos llevan a la conclusión de que los talleres de formación para el control del estrés deberían constituir una característica obligatoria del servicio docente, de forma que fuera posible obtener una mejor comprensión de los problemas, tanto a nivel individual como organizacional, y también para poder descubrir formas de solventar estos problemas.

Quizá la mejor manera de eliminar el estrés, a nivel organizacional, sea el enfoque de «resolución de problemas», en el cual se pueden identificar dos fases principales:

1. *Diagnosis*. Esto implica identificar las fuentes del estrés en el entorno laboral particular, de forma que se puedan planear y aplicar intervenciones adecuadas de la forma más efectiva posible. Este estudio ha subrayado que el grado de estrés y sus tipos pueden depender del tipo de centro, de forma que es necesario que investigaciones posteriores examinen la posibilidad de un cuestionario sobre el estrés entre docentes que se estandarice y se utilice como un instrumento de diagnóstico fácilmente administrable a nivel individual o escolar.

2. *Intervención*. Una vez se han identificado las causas del estrés, debe tener lugar una intervención planificada. La imagen que tenemos del estrés entre docentes es muy compleja. Se han identificado muchas causas de estrés y reacciones ante éste, pero está claro que hay muchas influencias que generan estrés y que no se han detectado. Sin embargo, a la luz de los descubrimientos, presentaremos algunas áreas que merecen más atención (como la gestión de los cambios, una mejora en la administración, un creciente apoyo organizacional [recursos], una mejor formación).

Mejora del apoyo organizacional

Los hallazgos de este estudio demostraron que hay una serie de problemas derivados de la falta de recursos en buena parte de los centros británicos. Es necesario incrementar el respaldo organizacional en las escuelas, en términos de número de personal, recursos y tiempo. Esto supone un problema a la hora de aplicar cam-

bios, dado que los maestros no reciben los recursos necesarios para adaptarse a las nuevas exigencias. El tema de la falta de recursos es difícil de tratar, ya que depende de muchos otros factores (el presupuesto gubernamental), de modo que, desde la perspectiva de una intervención psicológica, supone un problema ilimitado. Sin embargo, es una de las características del entorno laboral en que se mueven los maestros, y como tiene implicaciones importantes tanto psicológicas como conductuales, no podemos ignorarlo. Los docentes creen que no se les permite hacer un buen trabajo ni aumentar su capacidad de trabajo debido a la falta de recursos en las escuelas. Esto sugiere que es necesario más dinero, más recursos y más personal; un jefe de departamento en un centro de Secundaria pedía «más dinero departamental dedicado a material, etc., para el alumnado y para mí mismo. Uno acaba quedándose sin dinero. Eso me irrita mucho». Parece ser que en muchos departamentos, sobre todo en el campo de las Bellas Artes, los maestros tienen que comprar ellos mismos los materiales para poder enseñar a los alumnos lo que está estipulado en el currículum. A los enseñantes les gustaría también recibir más «personal de apoyo» en el aula, dado que suelen trabajar en clases saturadas, y también un respaldo secretarial para ayudarles con las excesivas tareas administrativas que les exigen las evaluaciones y la puesta al día de los registros acumulativos. Esto ayudaría a clarificar el papel de los maestros, ya que ellos actualmente se consideran, en gran medida, empleados administrativos.

Otro factor importante es la creciente disponibilidad del tiempo para formarse dentro de la escuela, ya que los docentes se ven forzados a menudo a llevarse trabajo a casa. Una profesora de Secundaria sugería pasar «una semana en la escuela sin alumnos, para tener el tiempo suficiente para organizar departamentos/materiales, pedir materiales o leer libros nuevos, y para ponerme al día en cuanto a cambios en lo que respecta a exámenes, evaluaciones, el currículum estatal, etc.».

Esta falta de recursos ciertamente constituye uno de los elementos de la reducción en la satisfacción laboral; una maestra de Secundaria explicaba: «La mayoría de los maestros desean enseñar bien, pero disponen de muy poco dinero [...] y existe una falta de espacio/material; la satisfacción laboral está siempre por los suelos».

Los *senior managers*, concretamente, acusan mucho la falta de personal administrativo. Una directora de Primaria explicaba: «La falta de ayuda que aportaría una secretaria constituye todo un problema en las escuelas de Primaria. Yo misma tengo que ocuparme de buena parte de la burocracia». Y otro maestro decía ser consciente de que «todo esto requiere un compromiso económico mayor por parte del Gobierno local y central pero, como dijo alguien: "Si crees que la educación es barata, ¿por qué no pruebas la ignorancia?"».

Por consiguiente, parece ser que existe una verdadera necesidad de que el volumen de recursos aumente si se espera que el profesorado sea efectivo en su trabajo. Consideraremos concretamente tres de estos temas: los recursos, el volumen del personal y las condiciones laborales.

Los recursos

Los maestros manifestaron su necesidad de mejoras tanto cualitativas como cuantitativas en términos de recursos (necesitan *más y mejores* recursos). Mientras que el Gobierno dice lo contrario, los docentes afirman que ha disminuido el gasto dedicado a la enseñanza; sea cual sea el caso, éste es un factor que no sólo causa problemas para los docentes y los alumnos, sino que también se adelanta como un motivo para que los enseñantes abandonen la profesión. Aparte del incremento de los recursos, el profesorado debe recibir ayuda para usarlos de forma efectiva (por medio del reciclaje, etc.); éste es un tema que trataremos en secciones posteriores.

El volumen de personal

La mayoría de los entrevistados identificaron el problema de falta de personal como una fuente de estrés, concretamente como resultado de la falta de personal suplente y de apoyo administrativo. Con frecuencia ciertos artículos de los medios de comunicación o del Gobierno han cuestionado el estándar de la enseñanza que se ofrece al público; si existen dudas (y son una realidad), pueden deberse a la escasa *cantidad* de personal en las escuelas, antes que a la *calidad* de los docentes en activo. Son cuestionables las decisiones relativas al número óptimo de personal en cada centro; es un tema complicado, ya que tenemos que tener en cuenta no sólo la calidad disponible del personal sino también las necesidades de los alumnos.

Si bien el estudio subrayó determinados «puntos negros» en los que se necesita más personal (auxiliares administrativos para respaldo de las clases), no sólo se trata de una cuestión de números insuficientes. El volumen de trabajo al que se enfrenta el profesorado, si bien no es necesariamente predecible, puede ser cíclico (por ejemplo, los exámenes de fin de trimestre). Se da el caso de que existen momentos específicos y estresantes durante el año escolar, cuando resultaría especialmente beneficioso un aumento del personal. Esto sugiere que hay que desarrollar cierto tipo de «cuantificación de las demandas». Hay maestros suplentes disponibles, pero los docentes se quejan de las políticas que impiden que un suplente empiece a trabajar hasta que un maestro haya estado ausente tres días. Otro de los problemas es el de la contratación: dado que la docencia ha perdido parte de su popularidad, también ha menguado el atractivo que sentían los jóvenes licenciados que se incorporan al mercado laboral. Analizaremos este tema en las secciones posteriores relativas a las mejoras promocionales.

Otra área que merece consideración es la provisión de mejores servicios de apoyo dentro de las escuelas, de forma que el cuerpo docente pueda concentrar sus energías en la tarea profesional de la enseñanza. A los maestros se les forma para ser educadores, y sin embargo pasan buena parte de su tiempo realizando tareas administrativas comunes, o haciendo el papel de guardián o remediador. Esto

no tiene sentido ni económica ni profesionalmente. Si los maestros son un recurso escaso, deberían ser plenamente utilizados sin hacerles perder su tiempo en tareas que pueda realizar un personal administrativo. Estas tareas administrativas se han incrementado mucho debido a la creciente necesidad de evaluar a los alumnos. Los docentes tienen que ser capaces de presentar este último punto en su defensa, explicando a los directores de los centros que, como algo propio de la «lógica financiera», deberían recibir mejores servicios de apoyo.

Las condiciones laborales

Dentro de la falta de apoyo organizacional encontramos el tema de las malas condiciones laborales. Los maestros las describen como una causa de estrés e insatisfacción, tanto en términos del estado actual de las escuelas británicas como en el de la rígida burocracia en la que se mueven muchos maestros. Muchos de ellos han pasado por la experiencia de enseñar en «escuelas divididas», donde los desplazamientos son limitados y la presión del tiempo se convierte en un grave problema. También está relacionado con la «falta de estatus» en la que se ven inmersos con frecuencia los enseñantes en centros cuyas salas de profesores no reúnen apenas las condiciones mínimas (no existen habitaciones limpias donde trabajar o relajarse).

El cuerpo docente experimenta una situación laboral intensa, y se enfrentan a la necesidad de prestar una atención constante a los alumnos. Los maestros raras veces disfrutan de una pausa establecida a lo largo de la jornada escolar (tiempo libre para ellos mismos), y durante tales pausas no tienen muchos lugares donde retirarse a descansar. Por lo tanto, la mayoría de las escuelas debería intentar ofrecer un área de descanso adecuada a la situación laboral, pero lo bastante distante como para que no se interrumpan esos momentos de reposo. Los maestros deben ser capaces de «desconectar»; no es suficiente que lo hagan sólo cuando acaba la jornada. Los beneficios económicos de esto serían que, por un pequeño aumento en el presupuesto, las condiciones laborales mejorarían y se reducirían el estrés y la insatisfacción laboral, mejorando por tanto la actuación de los docentes, reduciéndose así el tanto por ciento de sus dimisiones. Esta propuesta, la de «salas de descanso», también es algo que los maestros consideran muy importante, tal como vemos en los descubrimientos relativos a la personalidad del Tipo A, y cuando consideramos la intervención y tratamiento de este Tipo.

Menos tiempo de interacción y tareas administrativas

La segunda parte del estudio descubrió que muchos maestros manifiestan indicios de fatiga; esto es algo que hay que tener en cuenta dado que tiene implicaciones graves para la motivación, la efectividad de los maestros y las manifestaciones del estrés. Una de las formas en que se podría mejorar este aspecto sería la de distribuir

bien el tiempo dedicado a las pausas y las comidas durante el día. Está claro que éste es un problema derivado a menudo de la «naturaleza vigilante» del trabajo; por otra parte, las carestías de personal son evidentes, pero resulta vital que se haga algo respecto a este problema, como explicaba un maestro: «Tener más tiempo libre durante el día para realizar tareas administrativas personales, es decir, tener un tiempo en que se nos garantice que podemos desconectar, incluso de las preguntas de los niños». Esto resulta especialmente importante, dado que se ha impuesto a los maestros una serie de exigencias extras que les fuerzan o bien a trabajar en casa o a dejar que el trabajo inconcluso se vaya acumulando, lo cual provoca aún más estrés. Éste es el caso específico del sector Primario, tal y como nos contaba un maestro:

Actualmente tengo una sensación de presión que se concentra en un área principal: cómo encontrar tiempo para preparar adecuadamente y mantener el «nivel estándar», preparándonos para el Currículum Nacional. Es todo un problema la necesidad inevitable de tenerlo todo apuntado en un papel, punto por punto, sobre todo porque yo trabajo mejor sobre una base *ad hoc*, dentro de una planificación amplia. ¡Necesito una secretaria!

Reimposición de las sanciones por problemas conductuales básicos

Se necesitan más medidas para tratar a los alumnos disruptivos. Como decía una maestra:

Tiene que haber alguna forma de acabar con los alumnos que son constantemente disruptivos. No se puede esperar de nosotros que prestemos un servicio y a la vez seamos guardianes de un zoo, y luego que se nos critique por no haber alcanzado los estándares requeridos.

Los docentes piensan que lo que necesitan es una aceptación veraz de los altos porcentajes de interrupciones en clase en los centros subvencionados por el Estado, el reconocimiento de que existe una tremenda falta de respaldo externo.

Una mejora en la administración de las escuelas

Hay que mejorar la administración de los centros, dado que una mala gestión da como resultado unos niveles de satisfacción laboral muy bajos entre el profesorado. Esto supone un problema para los maestros sometidos a esa administración y para los que están intentando dedicarse a ella con muy poca o ninguna experiencia. Por consiguiente, se deben tomar medidas para garantizar una mejora de la administración y estructura de las escuelas británicas. Torrington y Weightman (1989) analizaron el tema de la administración de escuelas; los resultados de uno de los estudios que realizaron revelaron que:

1. El personal de las escuelas es un recurso que habitualmente se da por hecho y se infrutiliza hasta un punto infrecuente en las organizaciones empresariales.

2. Aunque las escuelas son efectivas a la hora de crear una cultura para que las personas trabajen juntas, existe el peligro de que esto se pierda debido a la introducción de enfoques más «administrativos». Estos enfoques suelen basarse en una comprensión inadecuada de la práctica administrativa en otras organizaciones y en una visión excesivamente simplista de la similitud entre dirigir una escuela y un negocio.

3. Hay tres puntos de vista distintos sobre la organización y la administración de las escuelas que parecen potenciar la efectividad de éstas: el colegial, el del *líderazgo* y el prescriptivo. Cada uno de ellos resulta eficaz en determinadas circunstancias, pero una verdad tradicional dentro de la enseñanza es que el *líderazgo* es el punto de vista «correcto».

Como algo inherente a estos descubrimientos, encontramos el inconfundible poder con el que los directores intentan gobernar las escuelas, hasta el punto en que los autores afirman:

Nos ha sorprendido mucho la convicción universal e inmovible entre todos aquellos con los que hemos conversado acerca del poder del director, que ostenta un dominio organizacional que llega a un grado casi desconocido dentro de nuestra experiencia en el estudio de la gestión de una amplia gama de grupos empresariales [...]. Aunque resulte apropiado para ciertas circunstancias, creemos que es un aspecto tremendamente limitado para la mayoría de las situaciones a las que se enfrentan los centros hoy en día, y muy a menudo los propios maestros [...] perpetúan esta peligrosa dependencia de una sola persona.

TORRINGTON Y WEIGHTMAN, 1989

Los comentarios anteriores sugieren que es necesario un cambio en la estructura de las escuelas, junto a una transformación de los ideales, de forma que se adapten al cambiante entorno en el que se encuentran. Por lo tanto, no sólo es necesario que los directores reciban una mejor formación para tratar con sus responsabilidades incrementadas, sino que también la reciban otros miembros de la escuela para poder adaptarse a sus cambiantes papeles.

El control del estrés entre docentes a un nivel más general

Una mejora de la formación inicial y permanente

Una preocupación para los maestros, relacionada con la mala gestión, es el problema de la formación. No creen que los directores reciban una buena formación, ni se creen siempre lo bastante preparados para desempeñar esa función.

Podríamos introducir el tema del control del estrés como un enfoque evaluativo constante de la administración y/o el desarrollo de uno mismo. Lo que es necesario dentro de la docencia no es sólo formación para *desempeñar* ese trabajo, sino para *permanecer* en él o *estar* en él sin que el individuo salga perjudicado.

Este estudio enfatizó que el tipo de gestión del centro suele ser con frecuencia una fuente de estrés e insatisfacción. Una mejora en la comunicación y apoyo social por parte del director puede fomentar la satisfacción laboral y reducir los posibles efectos del estrés. Muchos de los directores en el estudio más general manifestaron un problema de capacidad «hombre-administración», de forma que algunos de ellos se beneficiarían si se les preparara para desempeñar sus funciones gestoras. Además, los directores expresaron sus problemas a la hora de adaptarse al papel de administradores financieros, por lo que también podría incluirse cierta formación sobre los aspectos financieros de su trabajo.

Los tipos de formación que sugieren los maestros son, por ejemplo: formación para ser conscientes del estrés; habilidades administrativas para los directores (formación financiera); un estándar nacional; una formación específica para funciones concretas, y reciclaje cuando sea necesario.

Preparemos bien a los estudiantes para enfrentarse a las realidades de la profesión. Seguro que esto induce un déficit incluso mayor en el número de los maestros y precipita una respuesta más rápida y adecuada por parte del Gobierno de Su Majestad.

Los docentes también evidenciaron sus preocupaciones sobre ese punto de vista que afirma que tienen que ser expertos en su propia área particular, pero también afirmaron que, con los cambios que tienen lugar dentro de la tecnología moderna, por ejemplo, a menudo se sienten aislados de lo que pasa a su alrededor.

Se espera de nosotros que seamos expertos, que innovemos, que estemos bien preparados en demasiados campos; el maestro consciente es incapaz de enfrentarse a ese gran volumen de material necesario para mantenerse al día frente a la naturaleza cambiante de la profesión. Si existiera algún tipo de descanso sabático frecuente éste permitiría que el personal se pusiera al día sin tener que sentirse «culpable» por abandonar las clases durante su reciclaje profesional o por tomarse una «injusta» cantidad de tiempo a expensas de otros colegas. Este descanso quizá podría ser de un año cada cinco de trabajo.

Los docentes consideran que la introducción de la formación permanente de reciclaje (INSET) es una pérdida de tiempo, dado que muchas veces no logra abordar los temas que requieren una mayor acción y debate, de modo que se podría invertir el tiempo de una mejor manera.

Formación permanente (INSET)... Debería prestarse más atención a las necesidades reales de los maestros, ofrecernos una mayor formación en lugar de dejarnos sentados (o corriendo de aquí para allá), dándole vueltas a los problemas, como cuando se introdujo el GCSE.

El reciclaje puede adoptar diversas formas, como la introducción de un período sabático regular que ayude a suavizar las presiones y a obtener una renovación profesional que realmente valga la pena.

Permisos preceptivos para estudiar/relajarse, para adaptarse a los vacíos en las habilidades profesionales, o para planear y actualizar temas de desarrollo profesional, como consejos para escribir el Currículum Vitae, u otros sobre la imagen personal.

Profesora de Secundaria

Dado que a través de todo este estudio se hizo patente el tema de la mala administración/gestión de los centros y su relación con el estrés docente, es importante que los directores reciban la formación sobre capacidades administrativas que necesitan para hacerlos más eficientes a la hora de administrar los recursos.

Los maestros deberían poder acceder a cursos de formación sobre el desarrollo de sus capacidades administrativas antes de pedirles que asuman ciertas posiciones de responsabilidad.

Profesor de Secundaria

Esto es así dado que:

La buena administración supone una enorme diferencia. Mi director actual está bien organizado, es un buen comunicador y tiene mucho sentido común; es un educador comprometido, y se toma muy en serio la moral del personal. Por propia experiencia sé que existen muchos directores sin estas características, que afectan gravemente a su personal y al alumnado.

Maestra de Primaria

Hay otro tema relacionado con la mayoría de estas características y recomendaciones que apenas se menciona: se trata del papel que tienen los maestros dentro de la escuela. Esto se tiene que definir con más cuidado y precisión, de forma que los maestros no padezcan debido a la ambigüedad de sus roles, algo que ha resultado ser una causa importante de estrés y que conduce a unos resultados nocivos. Si mejora la dirección del centro en que enserían los docentes, y se hace menos énfasis en los aspectos de «no-enseñanza» de la profesión (como la administración), los docentes podrán volver a obtener un concepto claro de cuál es su papel.

La mejora de las oportunidades de promoción

Dentro de la profesión son necesarias este tipo de mejoras, dado que la falta de oportunidades está provocando también insatisfacción laboral. En especial, esto supone un problema para las maestras.

Lo más deseable sería mejorar las perspectivas de la carrera y ampliar el número de incentivos económicos en la enseñanza. Sin embargo, se ha sugerido que debería introducirse un servicio de orientación para la carrera para docentes. Esto es importante, en especial para las maestras y para los que son más mayores y han pasado muchos años en la profesión. Las mujeres necesitan que se les aconseje sobre cuáles son sus necesidades reales dentro de la enseñanza, dado que no obtienen las mismas posiciones directivas que sus colegas masculinos, y sin embargo parecen considerar que la docencia es una carrera positiva. Un problema que quedó reflejado en este estudio fue el de que los maestros creen que carecen de opciones laborales fuera de la enseñanza. La orientación para la carrera podría capacitar a los docentes para que evaluaran sus capacidades y consideraran diversas opciones fuera de la enseñanza, o ciertamente a identificar áreas dentro de ésta en las que podrían mejorar su situación.

Los mecanismos de apoyo tanto fuera como dentro de la escuela

Hemos de prestar atención al estatus de los enseñantes, en términos tanto de reconocimiento como de beneficios materiales, teniendo en cuenta que también genera insatisfacción laboral.

Uno de los cambios principales que los maestros consideran que ha tenido lugar durante los últimos años es la reducción del apoyo que les ofrecían los padres y las madres de alumnos. Creen que, lejos de respaldarles en su papel de maestros, los padres y madres les culpabilizan por todos los problemas que suceden en el aula o fuera de ella. Los docentes sienten que los padres y madres no asumen actualmente un papel importante dentro de la educación de sus hijos, tal como explicaba un administrador sindical:

Los padres deberían tener un papel tan importante como los maestros —si no más— en educar a sus hijos de tal manera que éstos sean capaces de formar parte de la sociedad. Desgraciadamente, éste no es siempre el caso.

JOHN ANDREWS, PAT (Asociación Profesional de Maestros), Brace, 1990

Aparte de esto, hay que ofrecerles el respaldo que supone la ayuda auxiliar en el aula, dado que los problemas de carestía de personal y de clases sobresaturadas hace que el trabajo del enseñante sea más difícil.

Los padres y las madres se quejan a menudo de que sus hijos no reciben la suficiente atención individual en clase, pero esto resulta ser algo imposible de conseguir cuando el maestro tiene a menudo clases de 35 alumnos. Un maestro sugería lo siguiente:

Yo mejoraría esta situación introduciendo a personas [...] que se dedicaran a supervisar a los niños entre clase y clase, que hicieran todas esas cosas pequeñas pero

necesarias, que se encargaran de la burocracia; quizás aumentaría el personal de secretaría. Esto cubriría el vacío entre los maestros y el resto de funcionarios. Por tanto, deberíamos considerar la enseñanza desde otro punto de vista, porque en ocasiones se pierde mucho tiempo de enseñanza mientras el maestro tiene que encargarse de todo este tipo de asuntos, y todo el mundo piensa que ése es parte de su trabajo; de manera que piensan que eso es lo que uno es: «un tipo que va recogiendo folios y llenando formularios».

La mejora en los incentivos económicos

Ésta vuelve a ser una característica que está más allá del alcance de toda intervención psicológica, pero que a los docentes les resulta de tremenda importancia. Parece ser que existe cierto número de factores relacionados con la exigencia de un sueldo mayor:

1. La mejora de estatus que eso implica.
2. La comparación entre el profesorado y otros grupos ocupacionales.
3. La necesidad de sobrevivir desde el punto de vista económico, en especial en el caso de maestros concretos que trabajan en Londres.

Uno de los problemas financieros principales por el que pasan los maestros fue el que expresaba un joven profesor que trabaja en un centro de Secundaria en Londres capital:

No tener suficiente dinero para comer [...] o preocuparte porque te estás gastando demasiado en comer. Tener que restringir estrictamente el presupuesto para las cosas cotidianas: la tarjeta de metro, la comida, el calzado, la ropa, salir a tomar algo, etc.; cosas esenciales, por no mencionar el alquiler y las facturas del apartamento.

Una maestra sugirió que un aumento del sueldo mejoraría el estatus de los maestros, ya que entonces el público, en general, apreciaría lo que hacen los enseñantes y su contribución a la sociedad. También ayudaría a aquéllos a mejorar su propia autoestima, y puede que también animara a más personas —y más cualificadas— a entrar en la profesión.

En resumen, está claro que los maestros se consideran profesionales pero no creen que reciban los mismos beneficios que otros grupos profesionales. Como decía una maestra: «Vivimos en un estado lamentable, a nivel de sueldo, en este país, en el caso de una profesión tan necesaria para nuestra sociedad como pueda ser la de los médicos». Por lo tanto, parece ser que las actitudes de los docentes respecto a la enseñanza no van a variar, en términos de estrés e insatisfacción laboral, hasta que consideren que su sueldo es justo.

La implementación adecuada de los cambios

Por encima de todo, es necesario que exista una mejora en la política del cambio. A los docentes les disgustan los recientes cambios que se han producido en la enseñanza. Esto no se debe tanto a los cambios en sí mismos sino a la manera en que se introducen. Los cambios no deberían tener lugar sin tener en cuenta el «consumidor último» de tal cambio (en este caso el maestro). Los cambios deberían ser más graduales, de forma que las características nuevas de la profesión reemplacen poco a poco a las más antiguas, evitando la superposición.

El primer capítulo de este libro subrayaba el gran número de cambios que ha tenido lugar dentro de las escuelas británicas. Makin y Cox (1991) hicieron la siguiente observación:

En años recientes, el Gobierno ha manifestado la tendencia a «devolver» la administración de las escuelas a los propios centros. Esto se ha intentado poner en práctica de dos maneras. Esta devolución de las responsabilidades administrativas/gestoras es totalmente coherente con la estrategia gubernamental en otras áreas del «sector público». Parece ser que el razonamiento que hay detrás de esto tiene dos vertientes. La primera juzga que estas formas de administración son deseables en sí mismas; la otra afirma que tales formas de gestión son más eficientes en su uso de los recursos y que responden más a las necesidades de los clientes y usuarios.

Aunque este comentario sugiere que la intención de los cambios es la de mejorar la docencia como servicio, estos cambios han tenido un efecto perjudicial sobre aquellos que trabajan en las escuelas, hasta el punto de que ha afectado la provisión de este servicio educativo.

La mayoría de los individuos de la muestra consideraron que el ritmo del cambio y su amplitud constituían una fuente principal de estrés. Los maestros no se oponen al cambio en sí mismo, pero sienten que el modo en que se han introducido los cambios ha supuesto para ellos una causa importante de estrés. Esto no quiere decir necesariamente que se quejen por la introducción de esos cambios, sino que ponen objeciones a la falta de información que los acompaña, tal y como explicaba un maestro: «Sigue creciendo la presión externa a la escuela: las autoridades locales, la incertidumbre y la falta de información actualizada relativa a la torna de poder de Lambeth en abril de 1990».

El cambio también supone un problema en términos de su ritmo y puesta en práctica, y también debido al hecho *de* que a menudo está planificarlo por personas que no tienen demasiada relación con la enseñanza. Por lo tanto, como decía un maestro:

Se han puesto fechas tope para la introducción del Currículo Nacional, fechas que han decidido unos organismos adecuados que son los que deciden el orden de las prioridades a poner en práctica; también han establecido cuáles son los objetivos

a conseguir, y sin embargo la mayoría de mis colegas parecen seguir en la más completa ignorancia, dado que no les han informado desde el Ministerio de Educación ni desde el Departamento de Educación y Ciencia, etc.

Subdirector de Secundaria

Por tanto, es recomendable que el cambio se vaya introduciendo más cuidadosamente en lo referente a su ritmo, a la información necesaria y a los encargados de planificarlo. También se aconseja que los «consumidores finales» reales (es decir, los docentes) tomen parte en el proceso del cambio.

En estos momentos la enseñanza no es interesante [...]. Creo que la estrategia de la Administración Local de las Escuelas (LMS) abarca tanto como cualquier otra, y si la hubieran creado e introducido progresivamente durante diez años, creo que los maestros hubieran seguido sintiendo bastante presión, pero al menos hubieran conseguido adaptarse. Lo que los maestros dicen hoy en día es: «De qué demonios sirve trabajar en todo esto? No sirve de nada, porque el año que viene lo volverán a cambiar».

Makin y Cox (1991) analizaron la similitud entre las modificaciones que tienen lugar dentro de las escuelas y las que se implementan en las organizaciones comerciales, e intentaron aplicar en los centros escolares modelos sobre la forma en que las organizaciones se adaptan a los cambios. Se refieren al modelo de Lievegoed (1973), quien sugirió que hay tres fases por las que debe pasar una organización para introducir cambios. Estas fases son a) la «pionera»; b) la «diferenciada», y c) la «integrada». La presión para avanzar por estas fases a gran velocidad se deriva del volumen creciente de cambios, y Makin y Cox (1991) argumentar que esto es exactamente lo que ha sucedido dentro de los departamentos de educación en los últimos años. La «devolución» se ha convertido en una forma de intentar superar una burocracia recién constituida y altamente centralizada. Sugieren que, antes de los cambios, algunos departamentos educativos pequeños se habían organizado según el estilo «pionero» (es decir, departamento reducido con breves líneas de comunicación), según el cual la asimilación del cambio es bastante rápida. Ahora se considera que los departamentos educativos se encuentran en la fase «diferenciada», en la que el creciente volumen de los cambios conduce al desarrollo de una organización jerárquica, basada en funciones especializadas y en una comunicación más compleja. Es necesaria la coordinación entre las diversas áreas, y a menudo se introducen «libros de normas» para enfrentarse a las «interacciones rutinarias». Aunque puedan desarrollarse algunas redes y contactos informales, se considera que estas organizaciones son burocráticas, sujetas a las normativas y de lento desarrollo. Una posibilidad para solventar estos problemas es la de crear unidades más independientes, cada una de las cuales tendría más responsabilidad en su autogestión; esto es algo que, en general, ha sucedido en las escuelas y entre otras autoridades educativas locales. Sin embargo, esto im-

plica la suposición de que cada unidad dispone de las capacidades para hacerlo. Uno de los principales problemas a los que se enfrentan las escuelas es que, a pesar de su experiencia en la docencia, carecen de otras habilidades. Por ejemplo, los directores raras veces disponen de la capacidad financiera, contable, de contratación de personal o adquisitiva necesarias para asumir el nuevo papel que se les ha encomendado. Estas funciones aleatorias parecen implicar que muchos directores carecen del tiempo necesario para desempeñar la profesión para la que se habían preparado (la enseñanza). Las consecuencias de esto son el estrés y una baja moral (tal y como resaltó este estudio particular). Esto sugiere la importancia de que los enseñantes se den cuenta de las implicaciones que tienen estos cambios en sus colegas docentes. La investigación reveló que a menudo existe un buen grado de cinismo relativo al papel del director dentro de la escuela, de manera que es necesaria una mejor comunicación para que todos los niveles comprendan las nuevas exigencias aleatorias que se les han encomendado.

Existen tres puntos generales que surgen de los descubrimientos relativos a los cambios dentro de la educación.

1. Habría que probar concienzudamente ideas innovadoras, evaluándolas objetivamente antes de imponerlas en las escuelas, al profesorado y al alumnado.
2. Sólo deberían introducirse al mismo ritmo en que se dejen de lado las prácticas en boga hoy en día (si se trata de mejoras, los cambios deben reemplazar, y no aumentar, las prácticas actuales).
3. Parece que los «planificadores del cambio» no tienen mucho contacto con las actividades cotidianas en los centros, por lo que deberían pasar algún tiempo en las escuelas para poder llegar a conocer cuáles son las prácticas docentes actuales, las condiciones laborales y sus expectativas.

La conclusión general es que, si hay que realizar cambios, deberían introducirse a un ritmo sensato, y deberían hacerlo aquellos que tengan una buena comprensión de las prácticas educativas escolares, incluyendo los puntos de vista de los usuarios de esas nuevas políticas. Hay mucha literatura reciente que habla sobre la gestión de los cambios que enfatiza la necesidad de incluir en ellos a aquellos involucrados en el producto final. Otra idea adicional es que, para poder poner en práctica los cambios con éxito, debe existir un apoyo adecuado en términos de recursos, para asegurar que funciona bien y se implementa apropiadamente.

La mejora profesional y de imagen pública

El estudio ha revelado que los docentes no creen tener una imagen correcta ni un buen estatus a los ojos de la sociedad. Hay dos formas para mejorar esta situación. La primera es la *mejora de la imagen pública*, resultado de:

El cese de hostilidades por parte de la prensa, los medios de comunicación, etc., en especial cuando uno lee cómo gente que a) nunca ha enseriado y b) no sobreviviría ni un minuto en un aula llena de los niños de hoy en día le explica cómo debería desempeñar su trabajo.

Profesor de Secundaria

Por consiguiente, si los medios de comunicación empiezan a retratar la profesión docente bajo una luz más favorable, esto podría influir en el punto de vista del público y contribuir a reducir el estrés. Esto se puede hacer de la siguiente manera:

Que los reportajes de los medios de comunicación en todos los campos —prensa, radio, televisión— muestren y demuestren que dentro de la enseñanza se han conseguido muchas, muchas cosas, a pesar de la falta de inversiones gubernamentales.

Profesora de Secundaria

La segunda forma de arreglar el problema sería una *mejora de la imagen profesional*. Los enseñantes podrían estar mejor representados profesionalmente; es decir, que los representara un solo sindicato en lugar de varios distintos, que a menudo compiten entre sí. Pudiera contribuir a esto la formación de algún tipo de Colegio de Docentes, y de esta forma los maestros podrían dar cuentas a los de su propio ramo, en lugar de al Gobierno. Por medio de la creación de calificaciones profesionales más rígidas podría llegarse a una mejora del estatus; por ejemplo, un profesor de un centro de Secundaria sugería:

... aumentar el profesionalismo, en términos de concentrar nuestro cuerpo profesional para validar la preparación de los maestros y los cursos; por ejemplo, los contables tienen la ICMA, la ACCA, la ACA, etc.; los médicos tienen la BMA; los abogados, su «Inn of Court» y similares; pero a los maestros los forma el Gobierno (local o no), de modo que sólo tienen sindicatos. Si quieren profesionalismo, que nos concedan poder y dinero y confíen en que gestionaremos nuestros propios asuntos en términos de nuestra propia formación. Los contables protegen su profesión garantizando que su formación tenga un nivel elevado.

Por tanto, para reducir el estrés que los enseñantes experimentan, habría que cambiar su imagen y la de la enseñanza.

Una mejor imagen pública puede ayudar a los padres y a las madres a comprender lo que pasa de verdad en las escuelas. Hoy en día, la atención se ha centrado en decir que los padres y las madres deberían ser conscientes de sus propios derechos, por lo general en detrimento de la imagen del maestro. Es necesaria una mejor imagen, de forma que se potencie el respaldo parental. Como decía un maestro de Primaria:

Es necesario un mejor entendimiento entre la escuela y los padres de los niños que asisten a ella [...]. El otro día en las noticias se hablaba de que a la escuela se le echa la culpa de todos los males sociales. Me parece perfecto que lo digan, porque realmente es así.

Y otra maestra de Primaria apuntaba cómo conseguir una mejora:

La propia imagen del maestro requiere una potenciación a nivel nacional. Las asociaciones de maestros deberían, quizás, unirse para fomentar la confianza de los maestros por medio de una campaña propagandística nacional que acentuara la responsabilidad de los maestros a la hora de los grandes cambios, e indicando la responsabilidad directa que tiene el Gobierno en una buena parte de las disrupciones actuales en las escuelas.

En cualquier caso, hay que mejorar el estatus social del cuerpo docente porque el actual les está causando una gran ansiedad a buena parte de los enseñantes, tal y como decía un maestro:

A la gente solía gustarle cuando les decías que eras un maestro, pero ahora no se sienten impresionados. En términos generales, creo que mucha gente tiende a pensar que el estándar ha decaído mucho [...] y las diversas acciones de los maestros no es que hayan ayudado. No creo que piensen que dentro de las escuelas haya nada que merezca la pena.

Conclusiones

Este estudio reveló que las tensiones particulares de la enseñanza cotidiana que pueden ser inevitables (el comportamiento de los alumnos, las tareas de calificación/evaluación, etc.) constituyen una causa de presión para los docentes, pero estos rasgos intrínsecos a la profesión no son los predictores más importantes de las manifestaciones negativas del estrés. Hay ciertas características más «contemporáneas» de la profesión que producen tales resultados negativos, rasgos que pueden abordarse en un intento de reducir el estrés.

Al pedir ayuda para acceder a técnicas para reducir el estrés, puede que los maestros sientan que se han abierto de par en par a la crítica de que son incapaces de desempeñar ese trabajo, de forma que, cuando se decida tomar medidas concretas, es muy importante que la culpa no recaiga sobre el individuo. Sin embargo, tal y como demuestran los resultados de este estudio, los maestros evidencian un alto nivel de conducta Tipo A, lo cual consiguientemente desempeña un papel esencial a la hora de determinar una gran proporción de los resultados del estrés (como la mala salud mental). Esta «faceta personal» representa un papel más importante en las consiguientes manifestaciones del estrés que las características del propio entorno laboral, de manera que es vital enfocar la administración del estrés

desde un punto de vista individual. No obstante, una buena parte del estrés al que está sometido el profesorado hoy en día emerge de ciertos aspectos de ese entorno laboral (el modo en que se dirige el centro o cómo cambia). Por lo tanto, también es crucial abordar la gestión del estrés desde un nivel organizacional y social.

Deberían tomarse los resultados de este estudio como una señal de que no todo va bien dentro de la profesión docente pero, como sugiere Peter Ward, de la Health and Safety Executive:

El primer paso importante es que el sector administrativo educativo reconozca que el estrés no es un indicio de debilidad o incompetencia.

HOYLAND, 1990

Si se adopta este punto de vista y se usan los métodos para reducir el estrés, quizá sea posible ser testigos de una mejora en las experiencias que tienen los enseñantes en su trabajo.

Muestras, variables y datos

Muestra: Personas o cosas que se toman como un subgrupo que ejemplifica a un público más amplio.

Población: Todos los posibles miembros de un grupo, de entre los cuales se extrae una muestra.

Muestra al azar: Muestra elegida de forma que cada miembro de la población-objetivo tiene la misma probabilidad de ser elegido. Si extraemos a nuestros sujetos sin usar prejuicio alguno y partiendo de una población particular, entonces es posible que los resultados sean generalizables a partir de la muestra abarcando a toda la población.

Muestra sesgada: Muestra en la que los miembros de un subgrupo se encuentran sobre- o infrarrepresentados (demasiados directores, comparados con los maestros generales).

Variable: Un fenómeno (algo «ahí fuera») que experimenta cambios observables (como la satisfacción laboral a medida que pasa el tiempo).

Variable independiente: La variable que los experimentadores manipulan deliberadamente para medir su efecto sobre otras variables (como las fuentes de presión en el cuestionario).

Variable dependiente: La variable en la que buscamos cambios o efectos (como la mala salud mental como respuesta a las fuentes de presión).

Probabilidad (p): Una medida numérica del puro azar: $\varnothing$ tiene un valor mínimo de 0 y uno máximo de 1. «0» se refiere a algo que no sucede nunca, y «1» a algo que ocurre siempre.

Niveles de significatividad: Niveles de probabilidad sobre los que se acuerda que nuestros descubrimientos apoyan/rechazan las preguntas/hipótesis de nuestra investigación.

5 por ciento ($p = 0,05$): Nivel convencional de significatividad.

1 por ciento ($p = 0,01$): Nivel (alto) de significatividad preferido por ser más fiable que el convencional, y que debería usarse en los casos en que la investigación sea controvertida o única.

Datos cualitativos: Datos recogidos que no son susceptibles de, o no se analizan en base a, una medición numérica o resumen, como las citas o descripciones del estrés.

Datos cuantitativos: Datos recogidos que son susceptibles de medición numérica o resumen, como aquellos derivados de la escala de fuentes de presión.

Ítems: Preguntas o afirmaciones de las escalas que se usan en el cuestionario.

Escala tipo Likert: Una escala en la que el entrevistado puede elegir entre varias respuestas, que por lo general van desde el «totalmente en contra/en desacuerdo» hasta «totalmente a favor/de acuerdo», y que tienen un valor numérico adicional que va de 1 a 5, por ejemplo.

Análisis de contenido: Un análisis del contenido de las fuentes de comunicación. Podemos cuantificar las descripciones por medio de códigos, categorizaciones y promedios. Por ejemplo, las citas que hicieron los maestros respondiendo a preguntas abiertas en el estudio se examinan en busca de temas cuantificables. el 50 por ciento de los maestros dijeron que la «falta de apreciación gubernamental» era una causa de sus deseos de dimitir.

Escala adjetiva bipolar o de diferencial semántico: En base a ella se pueden medir las actitudes de las personas a través de un continuo de dos extremos, por ejemplo desde «despreocupado» hasta «siempre lo hace todo deprisa» en el caso de la escala sobre el Tipo A.

Estadística descriptiva

Estadística descriptiva: Métodos para el resumen numérico de un conjunto de datos derivados de una muestra.

Media (aritmética): La medida usada con mayor frecuencia y que tiene el valor más típico. Es el promedio de un conjunto de puntuaciones; se obtiene sumando todas éstas y dividiendo el resultado por el número de puntuaciones. La puntuación media suele representarse con el símbolo $\bar{X}$.

Amplitud: Se trata, sencillamente, de la diferencia entre la puntuación más alta y la más baja.

Varianza: La medida estadística del grado en que varían los datos, es decir, cómo varía un conjunto de puntuaciones en torno a la media que se ha obtenido. Se usa cuando se desea conocer la variación dentro de una muestra de la cual hemos recogido datos.

Desviación estándar o típica (SD): Se usa para expresar el grado de variabilidad en las mismas unidades que los datos originales, ya que la varianza está elevada al cuadrado para eliminar los valores negativos; por lo tanto, la desviación

típica no es más que la raíz cuadrada de la varianza. Es la medida más frecuente de la variabilidad y la dispersión.

Distribución normal: Una distribución continua que produce una parábola simétrica en su punto medio, y que es el resultado de una variable afectada por numerosas influencias al azar: la altura, el peso, etc.

Datos normativos (normas): Los datos obtenidos a partir de la población general y que por tanto han ofrecido una distribución normal con la cual podemos comparar los extremos de nuestra muestra y sus resultados.

Frecuencia de los datos: Los datos presentados como número de casos en categorías específicas. La distribución frecuencial indica el número de veces que aparecieron ciertos valores; por ejemplo, el número de maestros que fuman.

Tests estadísticos

Test-t: Se usa cuando consideramos dos grupos o muestras y queremos ver si existe una diferencia entre ellas que dependa de los miembros de ese grupo concreto. Por ejemplo, si quisiéramos comparar la salud mental de los enseñantes de Primaria con la de los de Secundaria, recogeríamos los datos e intentaríamos examinar la diferencia entre los dos grupos de puntuaciones medias. Entonces podríamos considerar el grado de variabilidad de esas puntuaciones. Cuanto mayor fueran las diferencias en la media, más convencidos estaríamos de que los maestros de Primaria tienen, por lo general, una mala salud mental; pero cuanto mayor fuera la varianza dentro de cada grupo, menos seguros estaríamos. El test-t tiene en cuenta la varianza y las puntuaciones medias, y nos garantiza con cierto grado de confianza que la diferencia entre las puntuaciones medias no es mera coincidencia, sino que es probable que se deba a diferencias entre las respuestas de los dos grupos: es decir, que los profesores de Secundaria padecen más estrés que los de Primaria.

Análisis de la varianza: Se trata de una técnica estadística que compara las varianzas dentro de las muestras y entre ellas (a través de los tres grados docentes) para poder estimar las diferencias significativas entre las medias de cada muestra.

Correlación: Indica hasta qué punto se relaciona una variable con otra; a menudo se refiere a variables no manipuladas, como la relación entre el patrón conductual del Tipo A y las causas de la presión laboral.

Análisis factorial: Una técnica estadística que utiliza muestras de test o correlaciones intratest y que proporciona un respaldo para las hipótesis por medio de la localización de «núcleos» de ítems o variables en las que los entrevistados han obtenido puntuaciones similares.

Regresión múltiple: Una técnica en la cual se calcula el valor de una variable usando la correlación entre varias otras. Esto es lo que denominamos un test de múltiples variables. Por ejemplo, si incluimos las fuentes de presión, la per-

sonalidad y la edad en un cálculo regresivo múltiple, podremos ver cuál de estos factores puede conducir a la mala salud mental, lo cual influirá también en la contribución y predicibilidad de todas las variables.

Otros términos

Factores significativos: Los factores obtenidos que se considera que tienen una significatividad teórica y que también son fiables.

Modificar/moderar: Cuando la relación entre dos variables y el impacto de la variable independiente sobre la dependiente queda afectada por alguna otra variable. Por ejemplo, las fuentes de presión laborales pueden llevar a la mala salud mental, pero es probable que el tipo de personalidad que tenga cada uno altere este efecto.

Fiabilidad: Nos dice hasta qué punto se pueden repetir los descubrimientos o medidas obteniendo el mismo resultado. Esto quiere decir que, si realizáramos el mismo test sobre el mismo individuo más de una vez, los resultados serían los mismos. Por ejemplo, considérese la elasticidad de una cinta métrica. Cuando probamos si una escala es estadísticamente fiable, lo que estamos haciendo es medir si todos los puntos están unidos, de forma que midan un mismo concepto. Si no es así, es poco probable que obtengamos la misma puntuación en ocasiones distintas.

Validez: Indica hasta qué punto las escalas o instrumentos miden lo que deben medir; por ejemplo, pensemos en la validez de la altura... ¡para calcular el coeficiente intelectual! Es también el punto hasta el que se puede confiar en un efecto de investigación, es decir, comprobar que éste no esté «contaminado» por otras variables «externas» que no se han medido, y que por tanto no se pueden tener en cuenta.

Valor predictivo: Es el grado en que las puntuaciones de ciertas mediciones (el tipo de personalidad) pueden predecir la puntuación de otra medición (la mala salud mental) en el futuro. Por ejemplo, en nuestro estudio la regresión múltiple intenta predecir los resultados del estrés partiendo de las causas del mismo entre los maestros.

Hay algunos libros que pueden resultar útiles y sobre los cuales se basan algunas de estas definiciones, como los siguientes:

Bryman, A. y Cramer, D. (1992), *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*, Routledge.

Coolican, H. (1994), *Research Methods and Statistics in Psychology*, Hodder & Stoughton.

Nuestro sistema educativo ha venido sufriendo en los últimos años enormes y rápidos cambios, siempre acompañados por las denuncias de los profesores respecto a la escasa e insuficiente ayuda que reciben para afrontarlos. Como consecuencia de esto, la mayoría de los docentes suelen verse sometidos, en un momento u otro de su carrera, a un intenso y a menudo insoportable estrés. Así, el presente libro, concebido como reacción directa a esta situación, se plantea como un somero estudio del estado actual de salud de los profesores, de su sentimiento de bienestar y de su satisfacción laboral, e intenta identificar los síntomas más claros del estrés en el terreno de la docencia, explorando cómo varían los problemas en función de la ubicación del centro escolar, de los niveles de enseñanza, del género y margen de edad de los alumnos, etc. Finalmente, sugiere vías de ayuda y medidas preventivas para minimizar el estrés y mejorar la experiencia educativa. Un texto indispensable para profesores de todo tipo, directores de escuela y responsables políticos que, a su vez, contribuirá a perfeccionar el proceso enseñanza-aprendizaje y servirá de inmejorable ayuda para sus coprotagonistas: los alumnos.

Cheryl J. Travers es profesora de Comportamiento Organizacional y Administración de Recursos Humanos en la Loughborough University Business School, mientras que Cary L. Cooper es catedrático de Psicología Organizacional en el Institute of Science and Technology de la Universidad de Manchester.

ISBN 84-493-0424-5



9 788449 304248