

## ESTRÉS, PROFESIÓN DOCENTE Y PERSONALIDAD DEL DOCENTE

Emilio García

Universidad Complutense de Madrid

1996, 2(2-3), 245-260

**Resumen:** El trabajo caracteriza los programas de investigación e intervención en el ámbito del estrés, como "investigación tipo dominio". Ello exige incorporar aportaciones procedentes de otras disciplinas además de la psicología. Se presenta un modelo interactivo de la actividad del profesor que tiene en cuenta el contexto profesional y variables de personalidad. Tal modelo resulta de interés en la fase de conceptualización en el marco de la metodología de Adiestramiento en Inoculación de Estrés con profesores.

**Palabras Clave:** Ansiedad, Estrés, Profesor, Malestar del profesor, Estrés profesional.

**Abstract:** This paper labelled research and intervention programs in the field of stress as "dominium research". It requires the involvement of contributions coming from other disciplines beside Psychology. An interactive model of teacher's activity is presented, considering the professional context as well as personality variables. This model is of great interest in the conceptualization phase of the Stress Inoculation Training methodology field.

**Key words:** Anxiety, Stress, Teacher, Teacher burnout, Occupational stress.

**Title:** *Stress, teacher occupation and teacher personality*

### Introducción

El método de Adiestramiento en Inoculación de Estrés (AIE) proporciona un marco teórico de gran interés para conceptualizar y desarrollar programas de investigación e intervención en el ámbito del estrés en la profesión docente. Entendemos el AIE no tanto como una técnica aislada, sino más bien una metodología o estrategia de intervención abierta y flexible, susceptible por ende de adaptaciones a personas, contextos y problemas (Meichenbaum, 1987; Meichenbaum y Jaremko, 1983).

Básicamente la metodología comprende:

1) Analizar con las personas los conceptos claves para comprender la naturaleza del estrés y su afrontamiento.

2) Adiestrar para que las personas identifiquen y controlen sus pensamientos, imágenes, sentimientos y comportamientos a fin de facilitar interpretaciones adaptativas.

3) Adiestrar en la resolución de problemas, es decir, evaluación de la situación y definición del problema, objetivos a lograr, procedimientos y recursos, previsiones y resultados, supervisión y evaluación de los procesos y los logros.

4) Ensayar estrategias de afrontamiento, generando autoconfianza y competencia en la utilización.

5) Metacognición, transferencia y aplicación en los contextos de vida cotidiana.

Nuestro trabajo pretende ofrecer elementos de reflexión que estimamos imprescindibles para abordar con razonable éxito esa primera fase de "conceptualización socrática", que a nuestro juicio no suele recibir la atención debida cuando se diseñan y aplican programas de intervención con el profesorado.

\* Dirigir la correspondencia a: Dr. Emilio García. Dep. Psicología Básica. Procesos Cognitivos. Facultad de Filosofía, Ed. B. Universidad Complutense de Madrid. Campus Universitario de Moncloa. 28040 Madrid.  
e-mail: emiliog@eucmax.sim.ucm.es

© Copyright 1996: de los Editores de **Ansiedad y Estrés**  
Artículo recibido: 2-08-96, aceptado: 20-10-96

La conceptualización ha de proporcionar al individuo claves y recursos que le den autoconfianza, expectativas positivas de éxito, de autoeficacia y control de la situación, superando la apatía, pasividad y resignación. Se trata de ofrecer, de negociar más que de imponer, conceptos y modelos que le permitan reconceptualizar la conducta y el estrés, pues todo profesor tiene unas ideas, teoría y creencias más o menos implícitas sobre la conducta, el estrés, la enseñanza-aprendizaje, la educación, etc. Y estas teorías y creencias condicionan en gran medida su modo de comportarse, sentir y pensar (Villar Angulo, 1986; Wittrock, 1987).

En este proceso de conceptualización nos parece obligado tener presente aportaciones de otros campos, muy particularmente de la sociología, para evitar reduccionismos que imposibilitan una comprensión adecuada de los problemas y su tratamiento eficaz.

## 2. El estrés como dominio de investigación

En la Historia de la Psicología, además de escuelas, paradigmas, programas o tradiciones de investigación como pueden ser el conductismo, cognitivismo, psicometría, psicobiología, cabe también hablar de investigaciones "tipo dominio" (Shapere, 1979; Caparrós, 1984; García, 1995). Podemos caracterizar un dominio como un tema unificado o un conjunto de fenómenos e informaciones con estrechas relaciones entre sí y cierta estructura unitaria. Para que un conjunto de fenómenos e informaciones se constituya en dominio es preciso que se perciban por los investigadores con cierta relación y presentar una problemática y relevancia que exija investigación. Tal problemática y exigencia puede venir planteada desde la ciencia básica, pero también desde la aplicada, tecnología y prácticas profesionales. Lo importante es que sea abor-

dable, que haya recursos para intentar resolverlo y que presente interés.

Un dominio de investigación puede ser abordado desde supuestos paradigmáticos como podría ser el conductismo y el cognitivismo, cuando desde sus marcos teóricos respectivos tratan un ámbito determinado. Pero también un dominio puede ser estudiado con metodologías "tipo dominio", esto es, cuando para analizar la estructura, procesos y variables de un determinado campo de fenómenos se aprovechan teorías y modelos provenientes de distintas tradiciones. Entonces el compromiso del investigador se establece con ese sector de la realidad y no tanto con una determinada metodología paradigmática de investigación. Así se pueden articular conceptos y teorías de distinta procedencia, pues la preocupación fundamental es avanzar en la explicación de ese dominio. Se trata, por tanto, de una investigación de carácter "funcional o instrumental" y ecléctico en el que frecuentemente confluyen tradiciones distintas.

Una investigación tipo dominio puede generar teorías con pretensiones de paradigma. Y de hecho los paradigmas o tradiciones de investigación en psicología han surgido, con frecuencia, a partir de investigación en dominios concretos. Pero, en general, la investigación "tipo dominio" acoge teorías y modelos diversos para explicar e intervenir en su campo.

Nos parece que la investigación de carácter básico y aplicado, las tecnologías y prácticas de intervención, en el campo de fenómenos bajo el rótulo de estrés, se han confirmado como un campo o dominio de investigación que ha funcionado, y sigue hoy, como investigación "tipo dominio". En él confluyen aportaciones de las diversas tradiciones y programas de investigación que se han venido dando en psicología, muy especialmente conductismo, cognitivismo, psicometría,

psicobiología (y también psicoanálisis y psicología humanista).

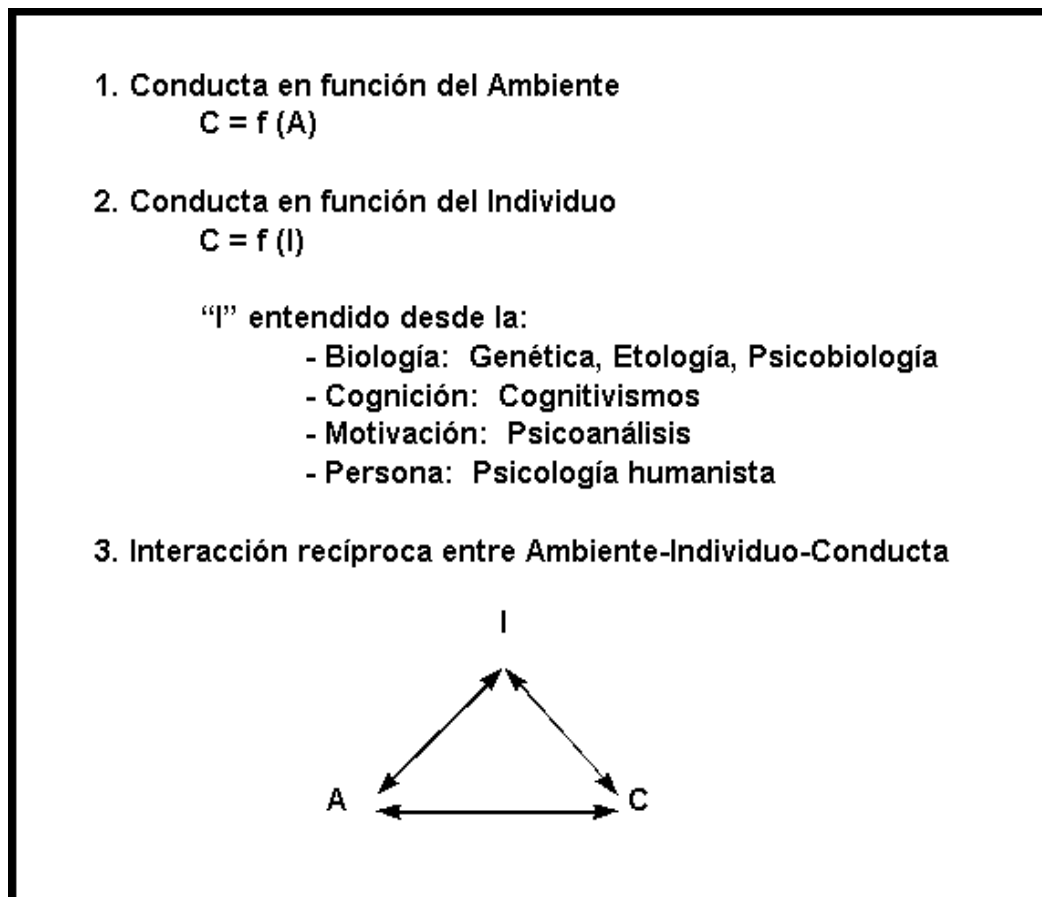


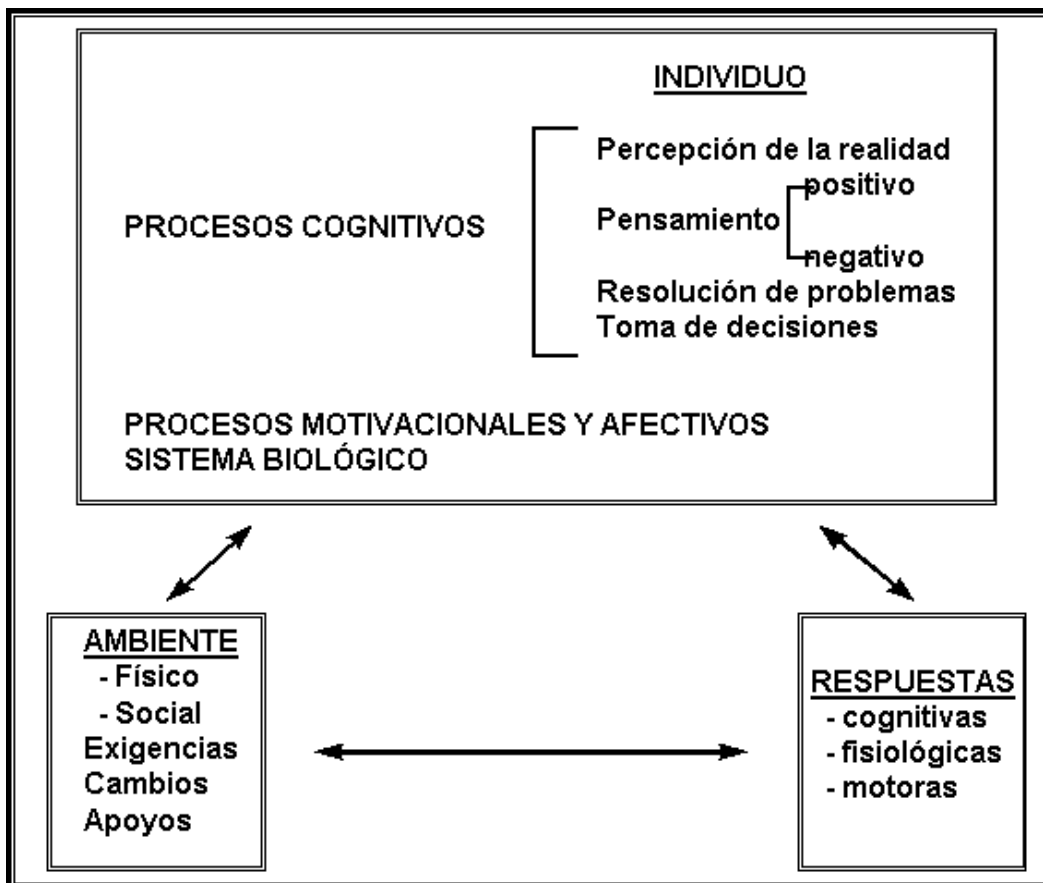
Figura 1. Concepciones de la conducta

La teoría e investigación psicológica, tanto la que se enmarca más en un paradigma o programa de investigación (Kuhn, 1971; Lakatos y Musgrave, 1975), como la que es más funcional y ecléctica, que aquí hemos calificado "tipo dominio", proporciona a la comunidad de psicólogos una concepción compartida sobre la naturaleza humana y la

metodología para estudiarla. Tal conceptualización básica determina los aspectos y dimensiones que serán objeto de estudio, y aquellos que se verán más marginales. A la vez, los conocimientos aportados tienden a confirmar los supuestos teóricos compartidos. Por ejemplo, los psicólogos que excluyen la capacidad para la autodirección en su concepción de la

naturaleza humana, limitan su investigación a las fuentes externas de influencia, y encuentran que la conducta está condicionada por factores extrínsecos. Tal es el supuesto conductista. Por contra, los psicólogos que ven a los seres humanos capaces de autodirección y control utilizan modelos de investigación que evidencian tales capacidades. Estas implicaciones alcanzan otro nivel cuando los conocimientos proporcionados por la investigación

psicológica se plasman en tecnologías y prácticas de intervención. De modo que se puede llegar a determinar qué tipo de potencialidades se van a desarrollar y cuáles no, a qué modelo o ideal de hombre se aspira (Bandura, 1987, 1988). Muy esquemáticamente podemos diferenciar tres conceptualizaciones sobre la naturaleza humana, según recoge la figura.



**Figura 2.** Modelo interactivo de la actividad humana.

El conductismo ha explicado la conducta desde un determinismo ambiental, son los factores y acontecimientos ambientales los

que dan razón del comportamiento cotidiano en los diversos contextos. Desde otras concepciones teóricas y metodológicas, se ha

explicado la conducta a partir de factores o dimensiones del individuo: así, se ha puesto en primer plano la biología genética de la conducta, etología; los procesos mentales cognitivos; la motivación, pulsión y deseo; o las dimensiones más conscientes y personales.

La investigación disponible ha puesto en evidencia el carácter bidireccional de la influencia entre individuo y ambiente para dar cuenta de la conducta. Pero las explicaciones interactivas también son diversas, y afirmar que la persona y la situación se influyen mutuamente, originando la conducta, no es suficiente. La conducta no se produce por la unión de una persona (sin conducta) y una situación; muy al contrario, la persona influye principalmente mediante su conducta en situaciones que afectan a sus pensamientos, motivaciones, afectos, y a su conducta. La conducta es un determinante actuante más, junto con el sujeto y el ambiente.

La teoría cognitiva social (Bandura, 1987) propone una concepción triádica y recíproca de la interacción, de modo que los factores individuales (biológicos, cognitivos y afectivos), la conducta, y las influencias ambientales operan todos como determinantes unidos que se afectan entre sí bidireccionalmente. La reciprocidad no conlleva que cada factor de influencia posea la misma fuerza, sino que la influencia relativa ejercida por las tres fuentes de determinantes variará para diferentes actividades, diferentes individuos y diferentes contextos.

Las diferentes ramas de la psicología se han ocupado de estudiar distintos segmentos de esta influencia triádica. Por ejemplo, la psicología cognitiva se ha centrado en la estructura y procesos cognitivos y su influencia en la conducta: cómo los pensamientos y sentimientos de un individuo afectan a su comportamiento. La neuropsicología aborda la relación entre funciones cerebrales, procesos mentales y conducta. La psicología social, en cambio, ha puesto más énfasis en cómo los

diversos contextos sociales en los que vive una persona modifican sus pensamientos, sentimientos y comportamientos. La psicología conductual se ha volcado en el estudio de la relación recíproca, entre conducta y acontecimientos ambientales. La figura 2 representa un modelo de la conceptualización que estamos desarrollando. Recoge:

- a) El ambiente físico y sociocultural con sus características, exigencias y demandas, recursos y apoyos;
  - b) el individuo, con sus sistemas biológicos, y muy particularmente el Sistema nervioso, los procesos motivacionales y afectivos y los procesos cognitivos,
  - c) las respuestas consideradas desde tres dimensiones: motoras, cognitivas y fisiológicas.
- Las flechas bidireccionales, en retroalimentación cíclica, representan las direcciones de la influencia recíproca.

La conducta humana no es mera función del control ambiental, ni tampoco resultado de fuerzas internas del organismo. Se da una influencia recíproca entre variables ambientales y variables del organismo. En las variables individuales diferenciamos el sistema biológico, particularmente el sistema nervioso, el sistema motivacional-afectivo y el sistema cognitivo-lingüístico. La conducta humana es función de múltiples influencias interactuantes y, a su vez, constituye un factor más en el sistema de influencias.

La teoría cognitiva social concede un papel central a los factores personales, los procesos cognitivos, autorreflexivos y autorreguladores, destacando en el ser humano las siguientes capacidades básicas:

- *Capacidad de simbolización*: La capacidad para emplear símbolos ofrece al ser humano poderosos medios para crear y regular los hechos ambientales que afectan virtualmente a cualquier aspecto de sus vidas. Las personas procesan y transforman sus experiencias en representaciones y modelos internos mediante

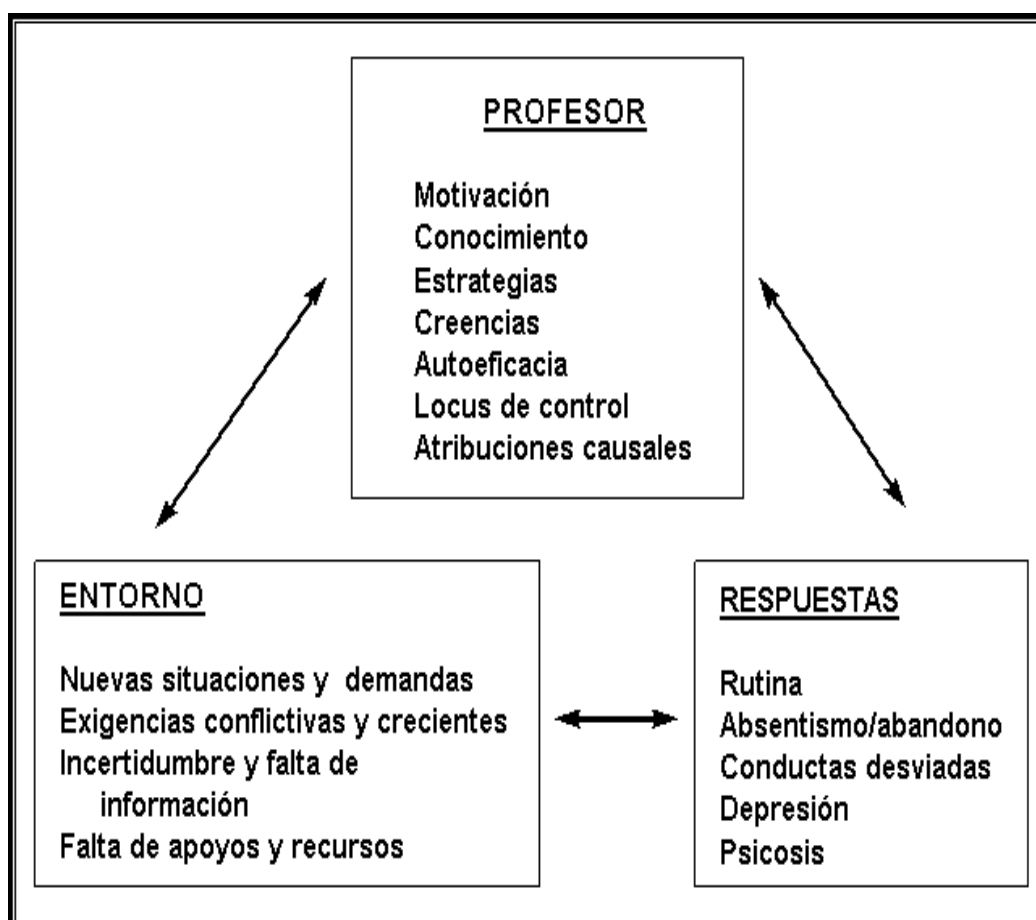
los símbolos que sirven como guías para la acción futura. De la misma forma, gracias a los símbolos las personas dan significado, forma y continuación a las experiencias que viven.

- *Capacidad de anticipación:* Gracias a sus conocimientos y capacidad de pensar, el ser humano puede trazar cursos innovadores de acción. Las personas no reaccionan simplemente a sus ambientes inmediatos, no están ancladas en su pasado. Muchas de sus conductas son intencionales y están bajo el control de la anticipación. El ser humano proyecta, anticipa metas y objetivos y dirige su actividad a conseguirlos y evalúa los resultados alcanzados modificando los cursos de acción. De esta manera la gente se motiva a sí misma y guía sus acciones.
- *Capacidad vicaria.* No sólo aprendemos por experiencia directa, sino observando la conducta de otros, lo cual supone un importantísimo ahorro de tiempo y riesgos, así como más eficacia y competencia. A causa de que los errores pueden producir consecuencias muy costosas, las perspectivas de supervivencia podrían ser muy reducidas si sólo pudiéramos aprender a partir de las consecuencias de nuestros propios ensayos y errores. Cuanto más costosos y azarosos puedan ser los posibles errores, más fuerte es la dependencia del aprendizaje observacional en la organización funcional de la conducta. Por otra parte, es difícil imaginar un proceso de transmisión social en el que el lenguaje, los estilos de vida y las prácticas institucionales de una cultura se enseñen a cada nuevo miembro de la sociedad sin el recurso de los modelos que ejemplifican los patrones culturales. En la sociedad actual de la imagen y comunicación los procesos de aprendizaje vicario son, si cabe, más patentes.
- *Capacidad autorreguladora:* La conducta está también motivada por criterios internos y autoevaluaciones. Las discrepancias entre una actuación y el criterio con el que se compara

activa las autorreacciones evaluadoras que influyen en la conducta. Cuando las personas se comprometen con patrones o metas, las discrepancias negativas percibidas entre lo que hacen y lo que quieren lograr crean insatisfacciones que funcionan como incentivos motivacionales para el cambio. La activación de los procesos autoevaluadores mediante la comparación interna requiere patrones personales y conocimiento del nivel de la propia ejecución. La percepción de las personas sobre su eficacia para alcanzar los patrones que ellas mismas se marcan determina el grado de motivación. Quienes tienen un bajo sentido de eficacia se desalientan con más facilidad ante los fracasos, mientras que los que están seguros de sus capacidades intensifican sus esfuerzos cuando las actuaciones no salen bien y persisten hasta lograr éxito. Los efectos de las metas sobre la motivación están mediados por procesos cognitivos de autoevaluación y autoeficacia (Bandura, 1987; Bandura y Cervone, 1983).

- *Capacidad autorreflexiva.* La capacidad metacognitiva que permite a las personas reconocer y analizar sus propias experiencias y pensar sobre sus propios procesos de pensamiento es una característica distintiva humana. Gracias a la reflexión, el ser humano puede incrementar sus conocimientos sobre sí mismo y sobre el mundo, pero además puede evaluar y modificar su pensamiento y su acción. Entre los pensamientos que afectan a la acción ocupan un lugar central las capacidades y competencias para enfrentarse con las tareas y los problemas en los diferentes contextos. Los juicios de autoeficacia condicionan en gran medida la acción. Quienes se juzgan a sí mismos como ineficaces al enfrentarse con los problemas, se detienen en sus deficiencias personales y perciben las dificultades como mayores de lo que realmente son. Ello genera estrés y dificulta la ejecución eficaz. Por el contrario,

las personas que tienen buen juicio de eficacia dedican su atención y esfuerzo a las exigencias de la tarea y a superar los obstáculos que se encuentran.



**Figura 3.**

La teoría cognitiva social proporciona un andamiaje de gran interés para conceptualizar el estrés en la profesión docente, programas de investigación y afrontamiento. Siguiendo el modelo de la figura 2, caracterizamos el estrés como modalidad o propiedad de la relación entre el individuo y su medio. La

persona percibe, interpreta y evalúa su medio como amenazante, con unas exigencias que superan sus propias capacidades y recursos, poniendo en peligro su bienestar. La naturaleza del estrés es transaccional, y la relación estresante entre la persona, su conducta y su entorno es bidireccional y cambiante. Se superan así las concepciones

más reduccionistas y unidimensionales del estrés, que se ha entendido:

a) estrés como estímulo o característica del entorno.

b) estrés como respuesta del individuo a un determinado ambiente.

c) estrés como rasgo de personalidad con independencia de contextos.

Si bien en el ámbito docente se habla de ambiente estresante (estrés como estímulo); respuesta de estrés (estrés como respuesta); o profesor estresado (estrés como rasgo), es más adecuado y riguroso un modelo transaccional del estrés (Lazarus y Folkman, 1986; Lazarus, 1991; Folkman y Lazarus, 1988). El profesor puede evaluar como excesivas -para sus capacidades- las exigencias y demandas de su profesión, a la vez que carece de apoyos y recursos necesarios, en un contexto socio-cultural cambiante y sin referencias estables. Consiguientemente, su modo de responder y enfrentarse a las situaciones de la práctica docente será menos adaptada y eficaz, con lo que a la vez se incrementarán las dificultades del entorno y sus conflictivas exigencias (figura 3).

### 3. Profesión docente

La profesión docente se basa en el hecho educativo. Los procesos educativos tienen tanta historia como el hombre mismo, pero la educación como campo de trabajo y especialización es un hecho relativamente reciente. Se configura históricamente como resultado de la institucionalización de la educación e instrucción en una sociedad compleja. La escuela y los profesores aparecen en el proceso de desarrollo y diferenciación de la sociedad que conlleva división social del trabajo y especialización de funciones.

Los profesores constituyen hoy en todos los países desarrollados un grupo profesional muy numeroso, con sus grados y jerarquías,

sus sistemas de formación, códigos deontológicos, intereses y reivindicaciones. La categoría de profesor es heterogénea: comprende desde el profesor de escuela infantil hasta el centro de investigación, el profesor de educación especial, de adultos, etc. El status y posición social, consideración y salario de los distintos niveles de profesorado es muy distinta. Nuestro trabajo se centra en el profesorado de educación primaria y secundaria, si bien algunas observaciones son aplicables también al profesorado de otros niveles y ciclos.

En el estudio de la profesión docente confluyen aportaciones de diversas disciplinas, como sociología, antropología, economía, pedagogía, etc., que proporcionan conocimientos de interés cuando desde la psicología se aborda también este campo. Podemos diferenciar dos perspectivas teóricas y metodológicas: el marxismo, que sitúa la profesión en el marco de la teoría de las clases sociales considerando al profesor como agente de las funciones económicas, políticas e ideológicas que la educación cumple en la sociedad; y el funcionalismo, que enmarca el estudio dentro de la teoría de la estratificación social y que emplea términos como status, categoría ocupacional, rol, perfil profesional, etc. Las investigaciones tanto desde la perspectiva marxista como funcionalista presentan diversas modalidades según corrientes y autores que no podemos considerar aquí (García García, 1986).

Una profesión viene dada por el tipo de actividad y la forma de participar en una estructura económico-social determinada. Calificar como profesional una actividad, frente a otras no profesionales, conlleva admitir determinados criterios diferenciadores. Identificar tales criterios es un cuestión polémica en función de las diversas perspectivas teóricas. Mencionamos como característica de una profesión:



- una actividad social que satisface determinadas necesidades sociales, y como tal es demandada por la sociedad.

- una actividad aprendida en instituciones educativas, lo que conlleva la existencia de un conjunto sistematizado de conocimientos.

- Una actividad regulada por prescripciones normativas y códigos de comportamiento (deontología profesional), que funciona como mecanismo de control del grupo profesional y que garantiza la calidad del servicio que se presta a la comunidad.

- una continua formación y actualización en los conocimientos y técnicas que se van produciendo en el ámbito profesional.

El colectivo de profesores comparte características propias de los grupos profesionales con otras propias de la clase obrera. De ahí el término de "semiprofesionales" para referirse a ellos. De otra manera, como profesionales prototípicos nos referimos a los abogados, médicos, arquitectos, etc. y más en los márgenes van situándose otras profesiones hasta llegar a los maestros y profesores.

Los profesores de primaria y secundaria están sometidos a la autoridad de organizaciones burocráticas, públicas o privadas, reciben salarios más bien bajos y han perdido autonomía en su trabajo. Sin embargo, siguen desempeñando tareas de alta cualificación en comparación con otros trabajadores asalariados y conservan control sobre su proceso de trabajo. Al respecto resulta sintomática la reivindicación de la "profesionalidad del docente", la defensa de la dignificación de la profesión y otras expresiones similares que han sustituido en los últimos años a "trabajadores de la enseñanza", utilizadas hace dos décadas. Si antes se pretendía acentuar la identidad con el resto de trabajadores, hoy se subraya y reivindica la diferencia (Elejabertia, 1983; Apple, 1986) Lerena, 1983; Ortega, 1989; Fernández Pérez, 1989; Fernández Enguita, 1990).

Nuestro trabajo se centra especialmente en el profesorado de primaria y secundaria, según hemos advertido anteriormente. Pues, referirse al profesorado sin más concreción pasa por alto las notables diferencias entre los distintos grupos de profesores, en cuanto al condiciones de trabajo, remuneración, status, prestigio, etc., en un colectivo que comprende desde catedráticos de universidad a maestros de la enseñanza privada.

La profesión docente está profundamente afectada por los cambios científico- tecnológicos, económicos, sociales y culturales habidos en la sociedad. No conviene olvidar que las críticas a la educación y a la función del profesor son una expresión de la puesta en cuestión de la sociedad y cultura contemporánea. Y los análisis y alternativas que se ofrecen están a su vez enmarcados en ideologías determinadas que en último término nos remiten a las cuestiones clave: qué modelo de sociedad y proyecto de hombre se quiere; qué educación y por qué; cuáles son las funciones del profesor.

A la escuela se le exige hoy por parte de los alumnos, las familias, las fuerzas sociales, la administración, demandas encontradas y crecientes. El profesor se encuentra en el centro del conflicto ante exigencias cada vez mayores y conflictivas. Se trata de una situación de alto riesgo con consecuencias para su salud. Ha de ser transmisor y a la vez crítico de la cultura ante las nuevas generaciones; ha de enseñar a pensar, a decidir, a disfrutar del ocio, a cuidar de su salud; a respetar el medio natural y ser tolerante y solidario con los demás. Se le pide integrar en la sociedad al alumno como miembro comprometido y responsable; pero se le presenta una sociedad en continua crisis económico-social, con altas tasas de paro, con competitividad y agresividad, injusticias y marginación. Se le pide una relación personal con el alumno, un trabajo en equipo, una permanente actualización en su quehacer. Se pretende un profesor agente

compensador de las desigualdades sociales y de las deficiencias personales al integrar alumnos con necesidades educativas especiales en una escuela para todos; etc. etc. Para poder satisfacer estas y otras demandas no parece que el profesor disponga de las condiciones apropiadas.

Son numerosos los estudios realizados en países europeos (Inglaterra, Suiza, Francia, Alemania, Italia, España) durante los últimos años que constatan la insatisfacción profesional, el estrés y las patologías ligadas a la profesión docente. Los sindicatos y asociaciones de profesores constatan los riesgos de la profesión para la salud y reclaman programas de intervención. Son muchos los profesores "quemados" y con patologías más graves. Entre las causas se señalan especialmente:

- El cuestionamiento continuo de la profesión y las reformas educativas.
- La pérdida de status, prestigio y consideración social.
- Las exigencias crecientes y contradictorias junto con la falta de apoyos e información.
- Salarios bajos, escasa promoción y movilidad social.
- Inestabilidad en el puesto de trabajo, ajustes de plantillas ante la tasa decreciente de natalidad y las reformas curriculares.
- Vulnerabilidad y soledad ante alumnos, padres, compañeros e inspección.
- Problemas de conducta y disciplina en las aulas.
- Curriculum que atosiga de programaciones, materiales curriculares, evaluaciones, consejos escolares y reuniones múltiples, sin tiempo para sí mismo, para las relaciones personales con alumnos y compañeros.

La mayoría de los países viven en la actualidad un proceso de reforma educativa. El tiempo transcurrido entre las reformas cada vez se acorta más, de modo que cabe hablar de un estado permanente reforma educativa. Piénsese que en España la reforma educativa

de 1970 estuvo vigente 20 años. A la reforma de 1990 no se le augura tanta permanencia. El proceso de reforma presenta una dinámica propia. Primero se justifica su necesidad argumentando con causas bien de carácter interno del país o externo de la comunidad internacional. Se habla de avances científicos, cambios políticos, competitividad internacional, reto tecnológico, etc. El preámbulo de la LOGSE (1990) resulta de lo más ilustrativo.

Se llega después a un cierto consenso en la identificación de los orígenes del problema. La escuela aparece como chivo expiatorio, su reforma será el remedio a los males diagnosticados. Todo el mundo sabe y opina de la educación. El profesorado se siente inseguro y asume su responsabilidad, como no ocurre en ninguna otra profesión. Ningún otro sector, médicos, abogados y jueces, ingenieros, arquitectos, economistas etc., tienen tal disposición a la inmólación cuando son igualmente susceptibles de reformas.

Se pasa a formular alternativas para resolver los problemas. Se dan consignas ambiguas en las que todos parecen estar de acuerdo: igualdad de oportunidades, calidad y excelencia, desarrollo personal y convivencia social, progreso, etc. La reforma escolar se percibe como el motor de la reforma social. Existe consenso entre los diferentes poderes e intereses. Da la impresión que las reformas educativas han funcionado en gran medida como sucedáneo de otras reformas sociales, igualmente urgentes pero aplazadas por conllevar más coste político y económico (piénsese en la reforma del ejército, la justicia, la sanidad, el marco productivo empresarial, hacienda, etc.)

Se pone en marcha la reforma, en el mejor de los casos tras alguna experiencia piloto, y ya en los primeros momentos aparecen los problemas. Como si se hubiese cambiado para que todo siga igual. Y es que las funciones que la sociedad plantea a la escuela son crecientes y conflictivos. Por ejemplo: Institu-

ción social de transmisión y mantenimiento y a la vez de renovación y cambio; igualdad de oportunidades con alumnos de muy distinto nivel económico, cultural, motivacional; proponer la disciplina en el aula en un marco tradicional y ser a la vez comunicativo y afectuoso; procurar el trabajo en grupo y solidaridad y preparar para la competitividad; enseñar asignaturas tradicionales y a la vez educar para el ocio, la salud, las nuevas tecnologías; ocuparse de cuestiones didácticas, burocráticas, y de las relaciones con familias; exaltación demagógica de la profesión, pero con limitada remuneración y reconocimiento social; cambios constantes y nuevas exigencias careciendo de apoyos y recursos.

En la figura 4 se recogen factores generadores de malestar y estrés en el profesorado, agrupados en variables de contexto, de personalidad y de conducta, según el modelo transaccional del estrés que presentamos.

#### 4. Personalidad del docente y estrés

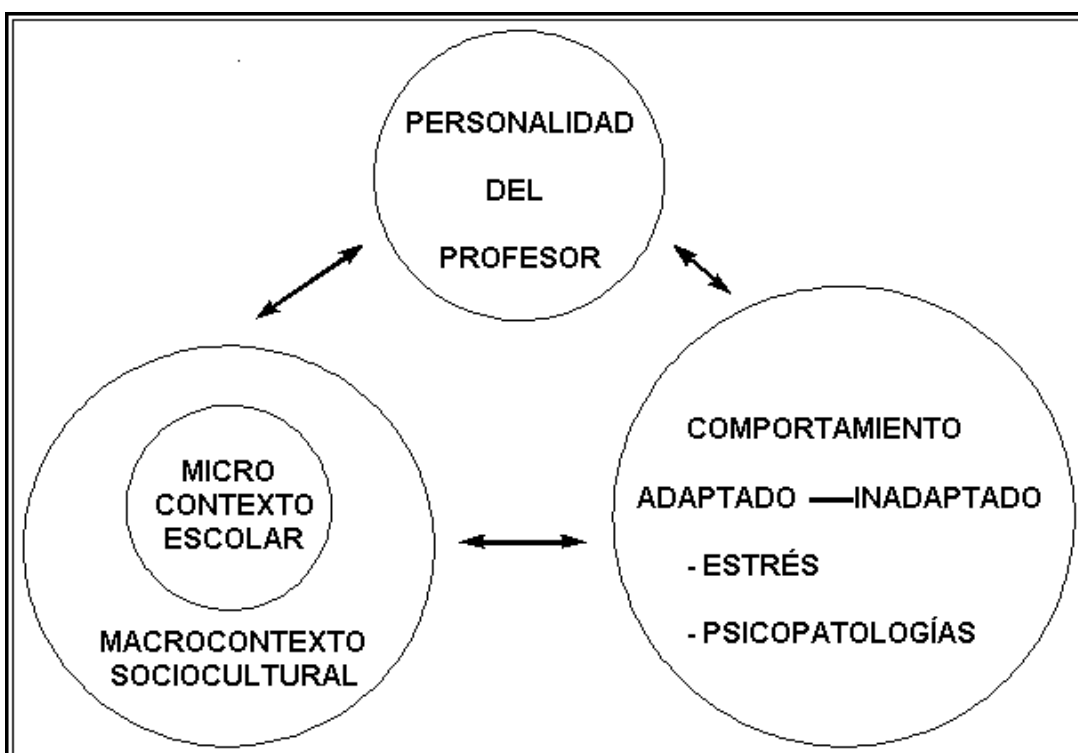
En las dos últimas décadas han sido numerosas las investigaciones y estudios sobre el malestar del profesor y las manifestaciones psicopatológicas (Borg, 1990; Capel, 1991; Cole y Walters, 1989; Kyriacou, 1987; Seidman y Zager, 1991). D. Hargreaves (1978) planteaba algunas cuestiones claves referidas a "la enfermedad profesional de la enseñanza", "el agotamiento emocional progresivo", "la apatía", "las estrategias defensivas" del profesor quemado.

El proceso de "combustión" del profesor se podría describir esquemáticamente en los siguientes términos: Se dan un conjunto de condiciones en las que la competencia, motivación y esfuerzo del profesor son insuficientes para alcanzar las metas que se propone. Ello genera tensión, ansiedad, sentimientos negativos, insatisfacción y menor compromiso en su quehacer, lo que aumenta, a su vez,

la probabilidad de más fracaso, agravando el sentimiento de inutilidad, el autoconcepto negativo, la ansiedad, estrés y psicopatologías específicas. Se trata de un proceso "cíclico y degenerativo" que lleva como resultado final al "profesor quemado" incapaz de afrontar la actividad docente y resolver los problemas con competencia y éxito.

Si bien son distintas las características económicas y socioculturales en los diferentes países; y además existe diversidad de perspectivas y ambigüedad en las categorías y términos diagnósticos en este ámbito, las investigaciones proporcionan resultados bastante consonantes (Breuse, 1984; Amiel, 1984; Abraham, 1984; Alvarez et al, 1991; Blase, 1986; Borg, 1990; Domenech, 1995; Dunhm, 1986; Esteve, 1987; Gosselin, 1984; Kyriacou, 1987; Martínez-Abascal y Bornás, 1992). Seguidamente consideramos con más detalle algunos aspectos referidos a formación y competencia, y motivación y compromiso.

En los cursos de formación inicial y/o permanente se presenta a los profesores las características típicas de una pedagogía motivadora y funcional, centrada en la actividad del alumno, estimuladora de su curiosidad y sentido crítico, que le capacite para aprender a aprender, a desarrollar su creatividad, etc. Los cursos de formación no capacitan al profesor para enfrentarse a los problemas reales de su práctica profesional; no le ofrecen conocimientos y conceptualizaciones adecuados, ni tecnologías de intervención. La disociación entre las concepciones pedagógicas "idealizantes" de los cursos de formación y la realidad de la práctica docente en los centros escolares es vivida dramáticamente por el profesor: desde racionalizaciones y "autoengaños" que intentan aproximar la práctica real a las concepciones idealizadas; hasta el desánimo, inhibición, absentismo y manifestaciones psicopatológicas diversas.



**Figura 4.** Factores generadores del estrés

A esta inadecuada formación para la profesión se viene a sumar las limitaciones del entorno económico-social, de las familias de los alumnos, de los recursos y apoyos escolares, de las características de los alumnos, variables todas que escapan al control del profesor y que refuerzan su sentimiento de impotencia y fracaso. Los estudios constatan un alto porcentaje de decepción y malestar entre los profesores. Si bien reconocen que en las actuales circunstancias de crisis económica y paro, ellos no son los más desfavorecidos en la medida que ocupan un puesto de trabajo; sí que se muestran profundamente desani-

mados, incluso los más jóvenes. Achan tal desánimo a la desvaloración de la profesión, pérdida de status, la carencia de apoyo y recursos desde las administraciones, las dificultades crecientes en la relación con alumnos, padres, compañeros e inspección. Mencionan también las motivaciones "negativas" en la elección de la profesión y la distancia entre el ideal y las aspiraciones con la realidad y los logros.

Todo profesor tiene que asumir determinado grado de compromiso e implicación con su profesión. Un alto y continuado nivel de implicación puede desembocar en ansiedad,

estrés y manifestaciones psicopatológicas diversas al constatar los limitados resultados de su acción en relación con los recursos que invierte. Por contra, el desentenderse de su profesión conlleva también alto coste: rutina, absentismo, despersonalización y superficialización de las relaciones personales, etc. El profesor muy implicado pone continuamente en cuestión su práctica. Está preocupado por cuestiones teóricas y metodológicas, por mejorar su preparación y actuación. El juicio es especialmente crítico cuando los resultados de su actividad docente no alcanzan las metas previstas. En el extremo opuesto, el profesor llega a romper con las demandas de la profesión, inhibiéndose. Su autoconcepto y autoestima se ven profundamente afectados. La actividad docente le resulta desagradable y aversiva. Cae en la rutina, cuando no en el absentismo. Ansía vacaciones, fantasea con cambiar de trabajo, somatiza el conflicto de diversas maneras. Dada la alta tasa de paro entre titulados para la docencia, las expectativas de empleo alternativo son casi nulas. En tales circunstancias la resignación en la profesión conlleva también evasión de los problemas y exigencias cotidianas.

El profesor, como cualquier persona, ha de encontrar determinados incentivos en su trabajo que le proporcionan el ajuste personal y la interacción social. Podemos diferenciar en el quehacer docente dos tipos de recompensas: intrínsecas y extrínsecas. Son de carácter intrínseco: la relación satisfactoria con alumnos, colegas y padres; la satisfacción personal en el trabajo; la experiencia de éxito. Son recompensas extrínsecas la retribución, el status, seguridad en el empleo, las vacaciones. Cuando un tipo de recompensas en deficitario puede ser compensado por otras; pero cuando todas están amenazadas el ajuste y la realización personal corren alto riesgo. El profesor podrá seguir en la enseñanza porque no tiene otra cosa mejor que hacer, pero se siente atrapado, sin salidas, "quemado".

El páginas atrás señalábamos las crisis de la institución escolar como reflejo de la crisis sociocultural. La escuela como institución legitimadora ya no resulta funcional. La profesión docente se ve cuestionada. Las funciones del profesor son devaluadas y desnaturalizadas. Cada vez más y a edades más tempranas -en la escuela primaria- los alumnos ven resignados la perspectiva de desempleo al terminar la escuela. Para los profesores que durante años han aducido la preparación para el empleo como base legitimadora de su autoridad y ascendencia, del sentido del currículum, los exámenes y calificaciones, etc. las consecuencias son dramáticas. Para los alumnos la constatación de que las calificaciones no influyen en la obtención de un trabajo supone privar de objeto, a la escuela, al profesor, sus conocimientos y competencias se devalúan. El profesor que en estas circunstancias no dispone de recursos para "entretenerse", para ayudar a los alumnos a "no tomárselo en serio", tiene poco que ofrecer. El conflicto en el aula que generaciones de profesores han conseguido controlar y resolver se agudizará cada vez más y estará fuera de su control.

No se trata simplemente de que un número mayor de alumnos "pase" de la escuela y sus exigencias. Lo peor es que las estrategias empleadas tradicionalmente por los profesores para manejar las situaciones de conflicto en el aula se han debilitado. Las continuas evaluaciones y notas que los profesores -de secundaria especialmente- emplean para recordar a los alumnos la recompensa de la calificación definitiva y la promoción de curso perderán su efecto. La amenaza de las consecuencias que notas desfavorables pueden tener para conseguir futuros puestos de trabajo será inútil. Los profesores se han valido de este tipo de recursos para dar la impresión de que pueden controlar el futuro destino laboral de los alumnos. Tal control era hasta

cierto punto mágico y ahora el mito queda al descubierto.

Si persiste el alto nivel de desempleo entre los jóvenes que terminan sus estudios, los intentos de enmascarar esta realidad mediante planes de formación y reformas curriculares están abocados al fracaso. La legitimidad de la autoridad del profesor, su conocimiento del currículum, sus destrezas pedagógicas se pondrán en cuestión cada vez más y por más alumnos. Asimismo el sistema de sanciones que se utilizan para resolver los conflictos en el aula no tendrán gran valor (Cole, 1987).

A la vez que se ha generalizado la educación básica y ha aumentado la demanda social de titulaciones escolares cada vez más elevadas, aparece la convicción de la ineficacia de los saberes y certificaciones obtenidas en las escuelas para obtener un puesto de trabajo. Los supuestos ideológicos "meritocráticos" y de Movilidad social que estaban a la base de la escolaridad obligatoria y que generó tantas expectativas se han resquebrajado. Más bien la escuela viene a sancionar los favorecidos o desfavorecidos en el marco familiar: aquellos tienden a lograr éxito escolar y social, mientras que el fracaso escolar acompaña al contexto familiar deficitario. Al atribuir a la escuela funciones y responsabilidades que están en otro lugar se desnaturaliza la institución, y se problematiza el universo valorativo, axiológico e ideológico del docente con las consiguientes repercusiones en quehacer. Tal conflicto de creencias genera anomia, indefensión, rutina, pasotismo, malestar y psicopatologías más graves (Ortega, 1989).

El profesor realiza su cotidiana labor en lo que podríamos llamar "contexto de identidad". Un contexto de identidad es la situación relevante donde el ser humano proyecta su realización personal, el logro de su identidad, la afirmación de sí mismo; pero a la vez donde nuestra identidad puede ser cuestionada y entrar en crisis. En el vivir de cada día también nos encontramos en otros contextos que

son irrelevantes, por cuanto no ponen en juego nuestro sí mismo personal (Castilla del Pino, 1985). El contexto de identidad del docente se ha alterado profundamente, como hemos señalado al hablar de la vulnerabilidad del profesor en su relación con alumnos, padres, compañeros, administraciones; al cuestionamiento de su autoridad y competencia; la disminución de prestigio, etc.

El malestar, estrés y en general la psicopatología del profesor está en función del contexto docente como contexto de identidad y se traduce en dos tipos de psicopatologías: unas graves de carácter psicótico como los brotes psicóticos, depresión y esquizofrenia; y otras más frecuentes que podríamos calificar como trastornos de personalidad o formaciones reactivas y desviadas (Castilla del Pino, 1985).

Finalizamos con una reflexión muy vinculada a mi experiencia personal, durante bastantes años y con muchos profesores, en los cursos y programas de formación y perfeccionamiento del profesorado. La relación y trabajo con profesores en cursos de perfeccionamiento de CPRs, ICEs, Facultades, Colegios de Doctores y Licenciados, etc., son muy distintos a la situación y dinámica que se establece en los cursos y proyectos de formación e intervención con profesores de un centro y en el mismo centro.

Los programas de intervención cognitiva, investigación-acción, evaluación de calidad, etc. pretenden un profesional competente, autónomo, con alto nivel de conciencia discursiva y crítica, con tecnología y estrategias de intervención en los contextos. Pero cuando trabajamos con profesores en los centros "a pie de obra", constatamos las fuertes resistencias a distanciarse del conocimiento y los procedimientos "consensuados y establecidos" en la "cultura de los centros". Resulta difícil y con riesgos problematizar las prácticas tradicionales de los centros, de las aulas y de las salas de profesores.

Los profesores sienten necesidad de que se les confirmen el conocimiento compartido y las reglas establecidas en su práctica, su "libro de cocina". La afirmación y reproducción de la práctica establecida es tranquilizadora y contiene en límites más soportables la ansiedad y estrés. Las rutinas en los contextos educativos pueden ser un mecanismo de supervivencia en época de crisis, inseguridad, cambios acelerados, falta de apoyos, etc. que aquí hemos puesto de relieve.

Pero también cabe plantearse si la crisis aún no ha tocado fondo; si la deslegitimación de la institución escolar de la función del profesor sigue agravándose; si los sistemas de recompensas del profesorado, intrínsecas y extrínsecas, ya no son funcionales; si las prácticas tradicionales incuestionablemente acep-

tadas resultan ineficaces. Tal supuesto también puede ser favorable al cambio, a la innovación, la reflexión, la crítica, la toma de conciencia de las contradicciones inherentes a los sistemas educativos en la sociedad contemporánea, los conflictos entre la ideología educativa, las prácticas docentes, las instituciones escolares y otras instituciones sociales. Esta toma de conciencia no tiene porqué quedar circunscrita al ámbito de los profesionales de la educación, otros agentes sociales y toda la sociedad puede verse implicada.

Nos parece de interés tener presentes estas reflexiones cuando desarrollamos programas de intervención en contextos educativos, y ponemos en práctica técnicas concretas en el ámbito del malestar, ansiedad y estrés del profesorado.

## Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (1984). Problema del diagnóstico de la salud mental del enseñante. En ESTEVE, J.M.: *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Alvarez, E. et al (1991). El síndrome burnout. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 39, 257-273.
- Amiel, R. (1984). Psicopatología del malestar en los enseñantes. En ESTEVE, J.M.: *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Apple, M.W. (1986). *Teachers and texts*. N.York: Routledge and Kegan Paul.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1988). Modelo de causalidad en la teoría del aprendizaje social. En M. Mahoney A. Freeman (eds.): *Cognición y psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Bandura, A., y Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms in the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45: 1017-1028.
- Blase, J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences and performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13-30.
- Borg, M. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Breuse, E. (1984). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. En ESTEVE, J.M.: *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Caparrós, A. (1984). *La Psicología y sus perfiles*. Barcelona: Barcano-va.
- Capel, S. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 61, 36-45.
- Castilla del Pino, C. (1985). Patología de la identidad y función docente. *Coloquio internacional sobre salud mental del profesor*. Salamanca.
- Cole, M. (1987). La enseñanza hasta el año 2000. *Revista de educación*, 283, 165-185.
- Cole, M. y Walters, S. (1989). *Teaching and stress*. London: Open Uni.
- Domenech, B. (1995). Introducción al síndrome burnout en profesores y maestros. *Psicología Educativa*, 1, 63-78.
- Dunham, J. (1986). *Stress in teaching*. Londres: C. Helm.
- Elejabeitia, C., et al (1983). *El maestro*. Madrid: EDE.

- Esteve, J.M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: EUDEMA.
- Fernández Pérez, M. (1989). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- Folkman, S., y Lazarus, R. (1988). Coping as mediator of emotion. *Journal of personality and social Psychology*, 54: 466-475.
- García García, E. (1986). Función, status y rol del profesor. En J. MAYOR, (dir.): *Sociología y Psicología social de la Educación*. Madrid: Anaya.
- García García, E. (1995). Aprendizaje social. En A. Puente (ed.): *Psicología Básica*. Madrid: Pirámide.
- Gosselin, M.F. (1984). Fuentes de tensión del enseñante. En ESTEVE, J.M.: *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, D. (1978). *What teaching does teachers*. New Society, 9.
- Kinnune, LL. y Salo, K. (1994). Teacher stress: An eight-year follow-up study on teacher's work, stress, and health. *Anxiety, stress and copy*, 7, 319-337.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout; An international Review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kuhn, TH. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lakatos, I. y Musgrave, A. (1975). *Crítica y desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- Lazarus, R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46, 352-367.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona. Martínez Roca.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.
- LOGSE (1990). Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE 4-10-1990*.
- Martínez-Abascal, M. y Bornás, X. (1992). Malestar docente, atribuciones causales y desamparo aprendido. *Revista Española de Pedagogía*, 193, 563-580.
- Meichenbaum, D. (1987). *Manual de inoculación de estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- Meichenbaum, D., y Jaremko, M. (1983). *Stress, reduction and prevention*. N.York: Plenum Press.
- Ortega, F., et al. (1989). *Manual de Sociología de la educación*. Madrid: Visor.
- Ortega, F. (1989). La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas. *Revista de Occidente*, 97, 114-137.
- Seidman, S. y Zager, J. (1991). A study of coping behaviour and teacher burnout. *Work and Stress*, 5, 205-216.
- Shapere, D. (1979). Las teorías científicas y sus dominios. En F. Suppe (ed.): *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Editora Nacional.
- Villar Angulo, L. (1986). *Pensamiento del profesor y toma de decisiones*. Sevilla: Ed. Universidad.
- Wittrock, M.C. (ed.) (1987). *Handbook of research on teaching*. N.York: MacMillan.