



**UNIVERSIDAD DE OVIEDO**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN**

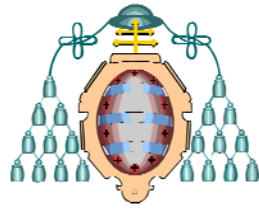
**TESIS DOCTORAL**

**“CONDICIONANTES SOCIO-  
PROFESIONALES DE LA SALUD DOCENTE”**

**PROGRAMA DE DOCTORADO: “DEMANDAS EDUCATIVAS EN  
SOCIEDADES TECNOLÓGICAMENTE AVANZADAS” (BIENIO  
1990-1992)**

**AUTORA: María Teresa García Álvarez  
DIRECTOR: D. José Luis San Fabián Maroto**

**Oviedo, 2003**



Reservados todos los derechos  
© El autor  
Edita: Universidad de Oviedo  
Biblioteca Universitaria, 2009  
Colección Tesis Doctoral-TDR nº 45  
ISBN: 978-84-692-2222-5  
D.L.: AS. 00740-2009



**A Juan, Teresa, Pelayo y Álvaro, los ejes de mi vida**  
**A mi madre que siempre estuvo apoyándome y animándome**  
**A mi padre y a mis hermanos por ser como son**



## **AGRADECIMIENTOS**

A todos los docentes que trabajan día a día en las aulas de nuestros centros públicos contribuyendo a la formación de las jóvenes generaciones de ciudadanos españoles, por su esfuerzo, para los que está dedicado especialmente este trabajo y sin los cuales este estudio no hubiera podido realizarse.

A D. José Luis San Fabián, director de la tesis, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de Oviedo, por haber tenido la amabilidad de aceptarla. Su seriedad, cualidades humanas, experiencia y calidad de docente, así como su paciencia durante estos años y dedicación constante, ha permitido la realización de este trabajo, dando una visión sobre mi propia satisfacción y el conocimiento más amplio de mi persona y de mi profesión.

A Carmen, Raquel y Myrian, amigas y colegas de profesión por tenderme una mano y estar ahí siempre.

A D. Ignacio Moya, Inspector Médico de la Viceconsejería de Educación de Asturias por facilitar los datos estadísticos de bajas del profesorado en los diferentes cursos y ponerme en contacto con los docentes entrevistados.

A D. Arturo Pérez Collera, Inspector de Educación de la Viceconsejería de Asturias por presentarme al Inspector médico y por los ánimos recibidos para poder llevar adelante este trabajo.

A la Consejería de Educación y Cultura por concederme la licencia por estudios durante este curso 2001-2002 necesaria para terminar el proyecto.

Y a la Dra. Doña María García Álvarez, doctora en medicina por su colaboración en los aspectos médicos del trabajo.



## INDICE

<i><b>INTRODUCCIÓN</b></i> .....	<b>13</b>
<b>JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>21</b>
<i><b>PRIMERA PARTE:</b></i>	
<i><b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b></i> .....	<b>29</b>
<b>1. EL DOCENTE: PERSONA Y PROFESOR</b> .....	<b>31</b>
<b>1.1. EL DOCENTE COMO PERSONA</b> .....	<b>31</b>
<b>1.2. LOS PROFESORES ANTE EL CAMBIO SOCIAL. CRISIS DE IDENTIDAD PROFESIONAL</b> .....	<b>35</b>
<b>1.3. LOS ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR. ¿REGLAMENTARISMO O EXCESO DE APERTURA?</b> .....	<b>42</b>
1.3.1. FUNCIONES EN EL ÁMBITO DEL AULA .....	43
1.3.2. FUNCIONES A ESCALA INSTITUCIONAL .....	46
1.3.3. LA AMBIGÜEDAD DE ROL.....	48
<b>2. MARCOS CONDICIONANTES DE LA TENSIÓN SOCIO-PROFESIONAL DEL DOCENTE</b> .....	<b>55</b>
<b>2.1. LOS ALUMNOS</b> .....	<b>55</b>
<b>2.2. LAS FAMILIAS</b> .....	<b>60</b>
<b>2.3. LOS COMPAÑEROS</b> .....	<b>66</b>
<b>2.4. EL CENTRO COMO ORGANIZACIÓN</b> .....	<b>69</b>



<b>2.5</b>	<b>RELACIONES CON LA AUTORIDAD: DIRECTORES, INSPECTORES .....</b>	<b>73</b>
2.5.1.	LA RELACIÓN CON LA DIRECCIÓN .....	73
2.5.1.1.	La dirección escolar: función problemática.....	74
2.5.1.2.	Acerca de la participación en la toma de decisiones.....	80
2.5.2.	LA RELACIÓN CON LA INSPECCIÓN Y LOS ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN .....	81
<b>3.</b>	<b>LA SALUD DEL DOCENTE .....</b>	<b>85</b>
<b>3.1.</b>	<b>CONCEPTO DE SALUD.....</b>	<b>85</b>
<b>3.2.</b>	<b>SALUD Y DOCENCIA.....</b>	<b>87</b>
<b>3.3.</b>	<b>ENFERMEDADES MÁS FRECUENTES DEL PERSONAL DOCENTE .....</b>	<b>91</b>
<b>3.4.</b>	<b>EL SÍNDROME DE QUERMARSE POR EL TRABAJO .....</b>	<b>96</b>
3.4.1.	MARCOS TEÓRICOS DEL SÍNDROME DE QUERMARSE POR EL TRABAJO.....	97
3.4.1.1.	Teoría psicológica.....	99
3.4.1.2.	Teorías sociales.....	103
3.4.1.3.	Teorías organizacionales .....	104
<b>3.5.</b>	<b>EL MOBBING .....</b>	<b>108</b>
<b>3.6.</b>	<b>LA SALUD EN LAS MUJERES DOCENTES .....</b>	<b>111</b>
3.6.1.	LA MUJER Y TRABAJO DOMÉSTICO .....	114
3.6.2.	LA MUJER DOCENTE .....	116
<b>4.</b>	<b>SÍSTESIS METODOLÓGICA DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS .....</b>	<b>119</b>
<b>5.</b>	<b>HACIA UNA PRÁCTICA EDUCATIVA SALUDABLE... </b>	<b>125</b>
<b>5.1.</b>	<b>PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD DEL DOCENTE.....</b>	<b>125</b>
<b>5.2.</b>	<b>RESTAURACIÓN DE LA SALUD DOCENTE.....</b>	<b>128</b>

**SEGUNDA PARTE:**  
**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... 131**

<b>6.</b>	<b>DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA.....</b>	<b>133</b>
<b>6.1.</b>	<b>EL ESTUDIO ESTADÍSTICO SOBRE EL ABSENTISMO LABORAL.....</b>	<b>138</b>
	6.1.1. PROCESO DE INVESTIGACIÓN SEGUIDO.....	138
	6.1.2. LA CODIFICACIÓN DE LAS ENFERMEDADES .....	141
<b>6.2.</b>	<b>EL ESTUDIO DE LA IBISPE .....</b>	<b>143</b>
	6.2.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	143
	6.2.2. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO .....	145
	6.2.3. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	149
<b>6.3.</b>	<b>LOS ESTUDIOS DE CASOS .....</b>	<b>153</b>
	6.3.1. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CASOS .....	154

**TERCERA PARTE:**  
**DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS..... 159**

<b>7.</b>	<b>ABSENTISMO LABORAL POR ENFERMEDAD DEL PERSONAL DOCENTE EN ASTURIAS.....</b>	<b>161</b>
<b>7.1.</b>	<b>CURSO 97 / 98 .....</b>	<b>161</b>
<b>7.2.</b>	<b>CURSO 98 / 99 .....</b>	<b>166</b>
<b>7.3.</b>	<b>CURSO 99 / 00 .....</b>	<b>170</b>
<b>7.4.</b>	<b>CURSO 00 / 01 .....</b>	<b>174</b>
<b>7.5.</b>	<b>ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS GLOBALES .....</b>	<b>180</b>
<b>8.</b>	<b>LA IBISPE. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>185</b>
<b>8.1.</b>	<b>ANÁLISIS GRUPAL .....</b>	<b>185</b>
<b>8.2.</b>	<b>ANÁLISIS SEGÚN VARIABLES.....</b>	<b>188</b>

<b>9.</b>	<b>ESTUDIO DE CASOS .....</b>	<b>201</b>
<b>9.1.</b>	<b>PRIMER ESTUDIO DE CASO.....</b>	<b>202</b>
9.1.1.	BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL.....	203
9.1.2.	ENTREVISTA .....	204
9.1.3.	ANÁLISIS DEL CASO.....	212
9.1.4.	VALORACIÓN DEL CASO.....	226
9.1.5.	MAPA CONCEPTUAL DEL CASO .....	229
<b>9.2.</b>	<b>SEGUNDO ESTUDIO DE CASO .....</b>	<b>231</b>
9.2.1.	BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL.....	232
9.2.2.	ENTREVISTA.....	233
9.2.3.	ANÁLISIS DEL CASO.....	237
9.2.4.	VALORACIÓN DEL CASO.....	240
9.2.5.	MAPA CONCEPTUAL DEL CASO .....	241
<b>9.3.</b>	<b>TERCER ESTUDIO DE CASO .....</b>	<b>243</b>
9.3.1.	BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL.....	245
9.3.2.	ENTREVISTA.....	246
9.3.3.	ANÁLISIS DEL CASO.....	253
9.3.4.	VALORACIÓN DEL CASO.....	260
9.3.5.	MAPA CONCEPTUAL DEL CASO .....	262
<b>9.4.</b>	<b>CUARTO ESTUDIO DE CASO.....</b>	<b>264</b>
9.4.1.	BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL.....	266
9.4.2.	ENTREVISTA .....	266
9.4.3.	ANÁLISIS DEL CASO.....	268
9.4.4.	VALORACIÓN DEL CASO.....	270
9.4.5.	MAPA CONCEPTUAL DEL CASO .....	272
<b>9.5.</b>	<b>QUINTO ESTUDIO DE CASO.....</b>	<b>274</b>
9.5.1.	BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL.....	275
9.5.2.	ENTREVISTA .....	276
9.5.3.	ANÁLISIS DEL CASO.....	281
9.5.4.	VALORACIÓN DEL CASO.....	289
9.5.5.	MAPA CONCEPTUAL DEL CASO .....	290

**CUARTA PARTE:****SÍNTESIS Y CONCLUSIONES..... 293****10. SÍNTESIS VALORATIVA DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS .....295**

10.1. EL ESTUDIO SOBRE EL ABSENTISMO LABORAL .....295

10.2. EL ESTUDIO SOBRE LA IBISPE .....300

10.3. LOS ESTUDIOS DE CASOS.....302

10.4. VALORACIÓN DE LOS HALLAZGOS MÁS IMPORTANTES .....308

10.5. CONCLUSIONES GENERALES..... 312

**11. VALORACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.315**

11.1. CRITERIOS DE CREDIBILIDAD DE LOS ESTUDIOS REALIZADOS... ..... 315

11.2. VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....321

**12. PROPUESTAS DE MEJORA.....327**

12.1. EN RELACIÓN CON LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS.....327

12.2. EN RELACIÓN CON LA PREVENCIÓN DEL RIESGO Y LA PROMOCIÓN DE LA SALUD .....328

12.3. EN RELACIÓN CON LOS MARCOS CONDICIONANTES DE LAS TENSIONES.....329

**13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....337**

<b>ANEXO 1</b> .....	<b>351</b>
a) <b>DISTRIBUCIÓN DE LICENCIAS DEL         PROFESORADO</b> .....	<b>353</b>
b) <b>CODIGOS M.E.C.</b> .....	<b>361</b>
<b>ANEXO 2</b> .....	<b>363</b>
a) <b>ADAPTACIÓN DEL CUADERNO DE PRUEBAS         DE LA IBISPE</b> .....	<b>365</b>
b) <b>DATOS DEL ANÁLISIS DE LA CONFIGURACIÓN</b> .....	
<b>ANEXO 3</b> .....	<b>373</b>
a) <b>DOCUMENTO DE ENTREVISTAS DE LOS         DISTINTOS CASOS</b> .....	

## ***INTRODUCCIÓN***



El título de la tesis **“CONDICIONANTES SOCIO-PROFESIONALES DE LA SALUD DOCENTE”** responde a la importancia y actualidad de un problema existente como es la educación repleta de condicionantes que afectan a la salud del docente.

Es un tema importante, porque centrarse en comprender los problemas que afectan a la persona del profesor puede permitir superar con éxito contradicciones y fuentes de tensión en relación con la profesión y dar un giro a planteamientos pesimistas para buscar soluciones más optimistas a partir del bienestar docente.

Es un tema de actualidad, porque diferentes publicaciones demuestran que hay una inquietud por el mismo, manifestándose incluso en diferentes portadas y artículos periodísticos, donde se hace más evidente que algo sucede en este campo, con titulares de prensa como: *“ La profesión docente tiene riesgos. Por eso es importante prevenirlos”, “ El malestar docente”, “ Los maestros enferman en las aulas”, “ El estrés laboral castiga al profesorado”...*

Ello lleva a plantearnos la necesidad de realizar un estudio en profundidad, donde se reflexione seriamente, se profundice y se analicen las causas que producen este tipo de enfermedades en busca de propuestas válidas que permitan una mejora profesional, finalidad última de este trabajo.

Mi intención es dirigir los esfuerzos hacia una práctica educativa más saludable, partiendo de la idea de que lo verdaderamente importante es la persona, su relación humana, su disposición a colaborar, a dialogar, a comunicarse, a compartir su saber con los demás.

No es mi deseo pensar en el profesor como víctima, sino reconsiderar primero que se es docente y luego analizar la situación en que se encuentra, los condicionantes que pueden influirle para comprender su actuación y su sufrimiento, con la certeza de que la actividad docente origina tal esfuerzo que puede llevar al agotamiento psíquico del profesor. Sólo a través de la comprensión se pueden solucionar problemas y abordar una mejora en el bienestar profesional.

El docente no está solo, su trabajo no se realiza de una forma aislada, pertenece a una organización donde la comunicación, el diálogo, la participación, la colaboración y la consideración son fundamentales para contribuir a que su persona sea sana o enferma. El docente en el ejercicio de su profesión establece relaciones, trabaja con personas.



Esto hace que se produzcan situaciones que pueden generar una serie de conflictos y tensiones tales como:

- Tensiones producidas por las nuevas expectativas sobre la educación, por las nuevas demandas sociales. Los cambios producidos en la sociedad actual han sido muy rápidos y han repercutido en el profesor como persona y como docente, cada vez se le pide más, se le exige y se espera más de él pero basándonos en su esfuerzo, olvidándose la necesaria compensación y motivación para ese esfuerzo.
- Tensiones por problemas de la función docente. La tarea de enseñar es compleja, se hace inevitable trabajar de forma diferente, pero puede aparecer el conflicto por no ser capaz de manejar adecuadamente las nuevas situaciones ante el nuevo rol a desempeñar.
- Tensiones surgidas con los alumnos, debido a problemas de disciplina, desinterés y desmotivación u otros tales como el sentirse juzgados constantemente, actitudes y conductas negativas.
- Tensiones con las familias, derivadas de la presión social, el entendimiento de normas, los valores y el rendimiento del alumno, entre otras.
- Tensiones producidas entre compañeros, llevando en ocasiones a sentimientos encontrados y de relaciones con críticas destructivas.
- Tensiones producidas por la presión ejercida desde los Centros, la Inspección, la Administración, la falta de apoyos recibidos desde los mismos.
- Tensiones en la mujer docente por no poder desarrollar a la vez el papel de madre, esposa y profesora, limitando su persona y capacidad al no optar a cargos, por ejemplo, por no tener las mismas oportunidades.

Cada situación produce unos comportamientos diferenciados en la persona del docente y puede afectar seriamente su salud y perjudicar su trabajo con actitudes de desgana, de escasa o nula participación en el trabajo, de sentimientos desvalorizadores, de no asumir responsabilidades, de ganas de abandonar la profesión. Todo ello trae

graves repercusiones no solo en el profesor sino en los alumnos, por lo que creo conveniente fortalecer la salud docente, estudiando los condicionantes e interviniendo en los factores que determinan el deterioro de esa salud.

Si uno de los requisitos de la calidad de enseñanza es tener profesorado y centros saludables deben de adoptarse las medidas oportunas para ello. En este sentido deberíamos velar por el cumplimiento por parte de la Administración de sus obligaciones en torno a la legislación actual en materia de salud laboral (Ley de Prevención de Riesgos Laborales/ 8 de Noviembre de 1995). A este respecto, CCOO (2002: 6) en un informe sobre “Prevención de riesgos laborales. Las enfermedades profesionales”, expresa que

*“El Consejo Escolar del Estado constata que en el ámbito de las Administraciones Educativas continúa produciéndose un sistemático incumplimiento, por cuanto, no sólo en el curso 1998/99 sino en las fechas de este informe (2000) aún no se ha completado el proceso de creación de los Servicios de Prevención en todos los ámbitos a los que la Ley obliga.*

*Pero aún resulta más grave que las unidades básicas de funcionamiento y participación como son los Comités de Seguridad y Salud, formados por los Delegados de Prevención, no están constituidos”.*

La importancia y la utilidad educativa y social de este trabajo abarcarían diferentes campos:

- **EDUCATIVO:** La mejora de la realidad del personal docente repercutiría en la calidad de la enseñanza y contribuiría a mejorar las condiciones de trabajo del profesorado.
- **SOCIAL:** Al crear un ambiente más saludable, se mejoraría la comunicación:
  - a) **Entre los propios docentes**, con un ambiente de centro más cooperativo, participativo.
  - b) **Entre los docentes y alumnos**, con relaciones más positivas y disminución del fracaso escolar.
  - c) **Entre docentes y padres de alumnos**, posibilitando más colaboración.
  - d) **A nivel personal**, aumentando la motivación del personal docente, gratificando y dignificando su profesión.

- **ECONÓMICO:** Se trata de disminuir el absentismo laboral de los docentes (real y virtual).

La investigación consta de cuatro partes:

La **primera parte** se ocupa de revisar y profundizar a nivel teórico los estudios realizados sobre el tema. Se analiza la función del docente, desde el punto de vista de la persona, de lo que se es y las tensiones a las que está sometido, abordando las repercusiones que el cambio social está produciendo, la problemática de su función, las relaciones con los alumnos, padres, compañeros, equipo directivo, inspectores, organización de los centros, administración y sistema educativo, factores necesarios para entender su salud como persona y como profesor. Se trata el tema de la salud del docente, considerando diferentes modelos explicativos. Por una parte se realiza un repaso sobre los trastornos que aquejan a los profesores como son el estrés, la depresión, el burnout, el mobbing, las disfonías y por otra su importancia en el ámbito educativo desde la promoción, protección, prevención y restauración.

En la **segunda parte** exponemos el diseño metodológico seguido, describiendo las técnicas de recogida y análisis de la información utilizada. Se sintetizan en este apartado las fases seguidas en el trabajo, definiendo las etapas en relación con las actividades llevadas a cabo. También se detallan los procesos de realización de los diferentes estudios realizados.

En la **tercera parte** se describen y analizan los resultados del estudio de campo. Incluye tres fases:

- a) Estudio del absentismo laboral por enfermedad del personal docente de la Comunidad de Asturias durante los cursos 97/98, 98/99, 99/00, 00/01, dirigido a conocer el impacto laboral de las bajas por enfermedad de carácter psicológico en esta comunidad. Pretendemos igualmente averiguar las patologías más frecuentes que se presentan en la enseñanza en los diferentes cursos estudiados.
- b) Cuestionario dirigido a una muestra del profesorado, que se propone como herramienta de diagnóstico de las tensiones de los profesores. El instrumento utilizado es la IBISPE que trata de entender mejor la experiencia profesional del docente.

- c) Realización, desde un enfoque cualitativo, de varios estudios de casos en torno a docentes que se encuentran de baja laboral por depresión, de la Comunidad de Asturias, tratando de comprender significados y conductas de su problemática personal / profesional con mayor profundidad.

En la **cuarta parte** se hace una síntesis de los resultados de los tres estudios realizados. Son tres formas diferentes de acercarse al fenómeno de la salud docente. Se plantea en este apartado conocer las aportaciones de cada estudio, así como sus utilidades, puntos fuertes y limitaciones como enfoques para el análisis del tema. Finalmente se presentan las conclusiones de la investigación y se hace una valoración del proceso de investigación y de los hallazgos más importantes, incluyéndose propuestas de mejora y líneas abiertas a la investigación.

La tesis concluye con una bibliografía general, que engloba las referencias bibliográficas utilizadas, y unos anexos organizados en torno a los estudios realizados.



## JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El interés por el tema que voy a investigar surge en mí debido a diferentes motivos:

- Mi preocupación como docente por indagar en un mejor bienestar profesional. Me mueve el deseo de conocer y comprender la persona del docente y su estado de salud, de forma que nos conduzca a un conocimiento más profundo de nosotros mismos y de nuestra profesión.
- Las demandas actuales educativas sometidas constantemente a cambios y transformaciones, desde conceptos como calidad de educación y calidad de vida. Estos cambios y demandas llevan a nuevas exigencias de la configuración del sistema educativo que están implicando una reestructuración de la profesión docente. Con este trabajo pretendo, compartiendo muchos de los puntos de vista de la doctora Ada Abraham, presentar al docente como persona, con sus sentimientos, sus valores, a fin de que ello redunde en unos estilos de vida más sanos. Identificando lo que nos desgasta se puede trabajar para cambiarlo.
- Al ser el docente una persona que desarrolla su trabajo en centros escolares, donde se relaciona con otros colegas, alumnos, padres, directores, y otros ámbitos educativos y sociales, planteo en la investigación que es necesario identificar los condicionantes socio-profesionales. Estos afectan a la salud de los profesores generando tensiones, estrés y frustración, que en algunos casos producen bajas que no siendo atajadas en sus causas, una vez que se reingresa al servicio activo no se tarda en recaer, llegando a extremos de incapacidad laboral.

El absentismo laboral por enfermedad relacionado con problemas de salud mental dentro del profesorado de enseñanza primaria y secundaria lleva a plantearnos la necesidad de realizar un análisis de las causas que lo producen, a fin de buscar nuevos mecanismos que faciliten la mejora del docente y de las escuelas. El estudiar la problemática del profesorado en relación con su salud va unido a la necesidad de preocuparse más de la calidad de vida de los profesores como personas y como docentes, así como a la necesidad de mejorar las organizaciones en las que trabajamos.

Como indica Peiró (1992:11), “actualmente resulta necesario considerar los aspectos de bienestar y salud laboral a la hora de evaluar la eficacia de una determinada organización, pues la calidad de vida laboral y el estado de salud física y mental que conlleva tiene repercusiones sobre la organización (v.g., absentismo, rotación, disminución de la productividad, disminución de la calidad, etc.)”.

El centrarse en el origen de los problemas que afectan al profesor y ver con qué se relacionan es fundamental a la hora de hablar de calidad educativa. Santillana (2000:147) sobre “la evaluación de la LOGSE” señala que

*“El profesor español percibe a su alrededor un ambiente de desconfianza, de falta de aprecio social, incluso de trato despectivo. Comprueba desanimadamente que, con frecuencia, lo que se destaca en los medios de comunicación es el comportamiento anómalo de alguno de ellos, o, más en general, sus reclamaciones de mayor salario y menos trabajo”.*

Diferentes autores analizan la problemática existente en relación con el tema. Esteve, en su libro “*El malestar docente*” (1987), reflexiona y aporta datos y casos sobre la presión a que están sometidos los docentes. Travers y Cooper (1997) realizan en su libro “*El estrés de los profesores*” un estudio del estado actual de salud de los profesores intentando identificar los síntomas más claros de estrés en la docencia.

A los diagnósticos científicos se unen numerosos titulares de revistas y periódicos, tanto en la prensa en general como en la profesional, de los que exponemos, a modo de ejemplo, una pequeña muestra:

- **“Estrés y docentes”**, donde se afirma que “la depresión es la segunda causa de baja entre los docentes y el estrés constituye el desencadenante principal de esta enfermedad. Durante el curso 1999: Mil seiscientos veintitrés profesores del territorio MEC causaron baja por depresión”. El artículo alude a la problemática existente acerca de la salud del profesorado, se hace preciso analizar los riesgos que tiene la profesión docente ya que cuando hablamos de problemas de salud nos referimos a calidad de vida y es necesario conocer lo que le sucede al profesor como primera prevención de los conflictos psíquicos. (Escuela Española nº 3.435 con fecha 13 de enero de 2000).

- **“Los maestros enferman en las aulas”**, donde se indica que “El 80% del profesorado de centros públicos señala los trastornos psicológicos como su mayor problema. El maestro empieza a sentirse desbordado como fuente de autoridad y conocimiento frente a un alumno cada vez más desafiante. Los profesores tienen que dar clases a algunos alumnos que llegan a la escuela sin apenas normas inculcadas en la familia, obligados por ley a estudiar hasta los 16 años aunque no quieran, o en otros casos con una conexión a Internet que les permite corregir al profesor en medio de la clase. Padres y madres y profesorado coinciden en que ha llegado el momento de replantear el papel de la escuela y de redefinir la figura del maestro, entendido más que como enseñante como un educador de la convivencia” (El País 5 de noviembre de 2000).
- **“La profesión docente tiene riesgos, por eso es importante prevenirlos”**, el artículo dice: "La profesión docente tiene riesgos... Cuando hablamos de problemas de salud mental nos referimos a la calidad de vida... La primera prevención de los conflictos psíquicos del profesor es el conocimiento de lo que sucede..." En estos términos se refería Luis Gómez Pérez, profesor de Psicología de la Universidad de Valencia, a la difícil profesión del docente (La Nueva España 23 de julio de 1994: 4).
- **“El 20% de las bajas de profesores se debe a trastornos mentales”**: las presiones de los alumnos, la sobrecarga de trabajo y la reforma educativa, principales causas de las enfermedades. Valentín Martínez- Otero. (La Nueva España 21 de agosto de 1997:37).
- **“Los docentes también son sujetos de educación para la salud”**(A tu Salud, Junio 1994: 11).
- **“El estrés, la enfermedad del fin de siglo”** ( MUFACE, nº 157, Abril 1995: 49).
- **“La salud de los docentes”** (Escuela Española nº 3216, 5 de Enero de 1.995: 10).
- **“Enfermedades del profesorado”** (Escuela Española nº 3224, 2 de marzo de 1.995: 20).



- **“El síndrome Burnout”** (Escuela Española nº 3311, 20 de febrero de 1.997:17).
- **“Las enfermedades profesionales afectan a seis de cada 100 docentes”** (Escuela Española nº 3.317,10 de Abril de1.997: 11).
- **“La salud mental del profesorado”**. (TE, CCOO, nº183, Mayo 1.997:47).
- **“El malestar docente”** (Escuela Española nº 3340, 23 de Octubre 1.997:14).
- **“La afonía como accidente de trabajo”** (Escuela Española nº 3.341, 30 de Octubre de 1997:26).
- **“El estrés docente”** (Escuela Española nº 3.350, 15 de Enero de 1998:8).
- **“Estrés y docentes”** (Escuela Española nº 3.435, 13 de Enero de 2000).
- **“Los profesores desconocen la normativa sobre seguridad laboral”** (Comunidad Escolar nº 656, Mayo 2.000).
- **“Riopiedre achaca la falta de docentes al absentismo laboral”** (La Nueva España, 26 de Octubre de 2001).
- **“Educación creará un equipo médico para vigilar las bajas de los profesores”** (La Nueva España, 3 de Noviembre de 2001).

En el informe de la OIT (1993) “El trabajo en el Mundo” se reconoce que el estrés y el síndrome de burnout se han convertido en un riesgo de la profesión docente, según los datos que a continuación se detallan (T.E. nº 183, Mayo 1997):

- En el Reino Unido, el 20% del personal docente padece problemas de ansiedad, depresión y estrés.
- En EE.UU., el 27% de los educadores investigados han padecido problemas crónicos de salud como consecuencia de la enseñanza. El 40% reconoce tomar medicamentos a causa de problemas de salud relacionados con su trabajo.

- En Suecia se llegó a la conclusión de que el 25% de los educadores están sujetos a tensión psicológica, en un grado que puede ser considerado de alto riesgo.

Esteve (1987: 64) afirma que en “una encuesta efectuada en Inglaterra, en 1978, sobre las escuelas polivalentes ha mostrado que existe una estrecha relación entre el estrés de los enseñantes y la disminución de la satisfacción en el trabajo, y por otra parte, entre el absentismo y la intención de abandonar este empleo”.

Uno de los estudios que forman este trabajo analiza el absentismo debido a que muchas de las bajas que presentan los profesores están relacionadas con las condiciones de trabajo que llevan a padecer estrés y depresión. El mismo autor (refiriéndose a Le Monde, 1981) señala que “La tasa de absentismo anual medio entre el personal enseñante francés ha pasado del 4,5% al 5,1%, entre el curso 1973-1974 y el 1978-1979 y en algunos departamentos está por encima del 6,61%”. Y aportando los datos de absentismo por bajas oficiales de enfermedad de los profesores de EGB y EE.MM. de Málaga y provincia dice que la enfermedad afectó al 6,56 en el curso 1982-1983 y al 4,71% en el curso 1983-1984, (pg. 71). Referente a los días perdidos de trabajo indica el aumento registrado de número de días perdidos por bajas de enfermedad, pasando de los 17.013 días perdidos en el curso 1982-1983 con una población de 6483 profesores a los 35.605 días perdidos en el curso 1988-1989 con una población de 8.312 profesores, esto supone una duplicación en un periodo de siete años (pag.100). En la misma investigación (pg.103) el autor afirma que el porcentaje de bajas es mayor en EGB que en EE.MM. y es mayor la presencia en mujeres que en hombres.

CCOO en una investigación con el título de “La salud de los / as docentes y el sistema educativo público” confirma que “las dolencias más seleccionadas como más afines al colectivo docente son las que tienen una causa psicológica o psiquiátrica” (2000: 333).

En un estudio del absentismo laboral del personal docente de Vizcaya referente al curso 94/95 se constata que los trastornos mentales afectan al 3,17% de la población expuesta siendo la tercera causa por enfermedad (Calvete y Villa, 1997: 39). Por sexos aparece una mayor afectación en mujeres, y por niveles educativos hay una incidencia más elevada en las enseñanzas básicas que en las secundarias (pg. 40-41).

Martínez Sánchez, A, en su artículo “La indefensión de los profesores. Fuentes de tensión del trabajo docente y estrategias para prevenir y superar sus repercusiones en

la personalidad del profesor” pone de relieve que “el agotamiento emocional y los sentimientos de indefensión que experimentan los profesores producen un deterioro del autoconcepto personal, de la autoestima y del autorrespeto profesional y, finalmente, pueden comportar graves situaciones de escepticismo, desgana, abatimiento, frustración, ansiedad y depresión que afectan globalmente a todos los ámbitos de la personalidad y que tienen una gran incidencia en la productividad del profesor y a su vez en la de los estudiantes” ( 2001:21)

Estos datos y aportaciones llevan a decirnos que algo pasa, la realidad de la existencia del absentismo laboral, bajas del profesorado debido a problemas de estrés, depresión, ansiedad. El tema de la salud docente atañe no sólo a la calidad de vida, sino también a la promoción del bienestar físico, social y mental del docente y su estudio repercutirá en la mejora de la educación. Es fundamental el cuidado de la imagen y de la salud docente, creando confianza, motivación y no incertidumbre y desconcierto al responsabilizar al profesor de todos los males que afectan al sistema.

Un informe del Consejo Escolar del Estado, correspondiente al curso 1998-1999, ante la alarmante incidencia de las bajas de origen psiquiátrico y neurológico entre los docentes, insta a las Administraciones Educativas a realizar estudios para su posible reconocimiento como enfermedades profesionales y a adoptar medidas preventivas y paliativas que mejoren las condiciones de los profesores y reduzcan las bajas por enfermedad, poniendo en marcha los mecanismos legales existentes a tal fin.

En este contexto es donde yo pretendo fijar la atención: conocer mejor lo que le sucede al profesor, cómo piensa que es, qué siente en relación con su trabajo, cómo influye en su salud la relación con alumnos, compañeros, padres, equipo directivo, administración... con el fin de que sirva como base para una futura mejora profesional.

Más concretamente el presente estudio pretende *analizar la situación del profesorado asturiano, conocer los conflictos o problemas que tienen diferentes docentes en relación con su trabajo, su estado de salud y las repercusiones que esto conlleva para tomar las necesarias medidas de prevención, dando así un paso importante en la mejora de la calidad educativa.*

La finalidad última del trabajo sería: Obtener una mayor comprensión y valoración del docente en tanto ser humano en el ejercicio de su profesión, así como hacer propuestas de mejora profesional desde una perspectiva global, psicológica, organizativa y social.

Para lograr esta meta nos planteamos los siguientes **objetivos**:

- Revisar la investigación existente sobre el tema.
- Analizar las causas del absentismo laboral y saber con qué se relacionan entre el profesorado de primaria y secundaria en el ámbito de Asturias.
- Estudiar las diversas condiciones socio-profesionales del docente que influyen en sus actitudes (tanto positivas como negativas) y sus reacciones de estrés.
- Elaborar propuestas dirigidas a mejorar las condiciones del trabajo docente.



***PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS  
TEÓRICOS***



# 1. EL DOCENTE: PERSONA Y PROFESOR

**"Cada uno es como es" Ada Abraham (1974)**

En los últimos años ha surgido un paradigma de investigación en educación que no va a preocuparse por la eficacia docente, sino que va a centrarse en la comprensión de los problemas que afectan a la persona del profesor. Así lo refleja el profesor Esteve Zarazaga, (2001) que nos dice que “ el libro publicado en París, en 1.984, por un grupo de investigadores encabezado por Ada Abraham bajo el título *El enseñante es también una persona*, puede considerarse como manifiesto de un nuevo paradigma en la investigación sobre profesores: el paradigma personal”, y continua más adelante, “ el paradigma personal intenta acercarse al estudio de las dificultades que el profesor encuentra en la práctica real de la enseñanza, estudiando cómo le afectan, en primer lugar a él como persona, y en segundo término a la calidad del trabajo que desarrolla”. Este enfoque estudia a los profesores desde diferentes puntos de vista, los sentimientos, el esfuerzo, la motivación, el tipo de relación, la experiencia, los conflictos... Desde esta perspectiva, los condicionantes y fuentes de tensión de la actividad docente sólo se pueden superar comprendiendo las diferentes actuaciones, sufrimientos y problemas del profesor.

## 1.1. EL DOCENTE COMO PERSONA

Diferentes autores han analizado el concepto de "docente" desde la perspectiva de "persona", de lo que se es. Abraham ( 1986:13) afirmaba que "la persona docente cuenta más que lo que sabe, y más que los métodos utilizados".

En esta misma línea, Rogers (1972: 253) decía que "el docente debe ser la persona que es, advertir con claridad las actitudes que adopta y aceptar sus propios sentimientos". De esa manera llega a ser una persona real, consigo mismo y en sus relaciones; una persona que puede enojarse, pero también ser sensible o simpática, puesto que acepta sus sentimientos como suyos, no necesita imponerlos ni tratar de que sientan del mismo modo.

El centrarse en “el paradigma personal”, comprendiendo los problemas que afectan a la persona del profesor, significa dar voz al profesorado, conociendo sus



sentimientos y emociones, dando lugar a que uno mismo entienda e interprete su práctica, ayudándole a comprender la propia actuación y dignificando su labor. Asimismo también significa sacarle del anonimato, ponerle nombre, permitiendo captar intenciones humanas y conocer de un modo más profundo al docente.

Loscertales (1987:100) manifiesta que el conocimiento propio es indispensable para todo hombre preocupado por su perfeccionamiento personal, pero lo es más todavía para el educador. Éste debe establecer un estilo de relaciones humanas fundado en la confianza y no olvidar que su presencia está ya ofreciendo un modelo: " y es que generalmente el educador no ve más que un aspecto del tema educativo, a saber, la acción que él debe de ejercer sobre sus discípulos".

Cada persona tiene un patrón de funcionamiento personal que va a condicionar su forma de actuar en la sociedad. Los estados de ánimo, sentimientos, emociones del docente son relevantes, ya que es un referente dentro del ámbito educativo para sus alumnos.

En relación al docente como persona, Abraham, en sus trabajos "L'ímage de l'enseignant chez les élèves" (1972), "Le monde interieur des enseignants" (1975), "L'enseignant est une personne"(1984), manifiesta que

*" No se enseña solo lo que se sabe, se enseña lo que se es".*

Berger, Benjamín, Carriers y Thibault coinciden con esta autora en la importancia del "SER" del docente como valor intrínseco que se proyecta en sus actuaciones educativas, siendo más importante que el "HACER" en las mismas. Cuando Abraham dice "se enseña lo que se es", nos está transmitiendo el mensaje de que las actuaciones, relaciones y toma de decisiones del docente tienen una proyección educativa, por lo que es importante que el profesor tome conciencia de este hecho y analice las mismas, a fin de que pueda corregir aquellos aspectos de su forma de ser que interfieran en su actividad educativa, *ya que sus sentimientos, emociones, pensamientos o experiencias la mayoría de las veces no están contrastados y afloran sin una reflexión previa, sin una puesta en común, llevando en ocasiones a situaciones conflictivas y problemáticas.* Si queremos entender su actuación es necesario analizarla y comprenderla.

Se puede entender la realidad del profesor a través de la comprensión, darle voz para que afloren pensamientos, sentimientos, lo que transformaría modos de actuar,

permitiría tomar en consideración la identidad de cada docente y conocer desde una visión positiva los problemas a superar, la forma de afrontarlos y solucionarlos. *Los diferentes estudios acerca del profesor se han realizado predominantemente desde el punto de vista de la productividad, del rendimiento de trabajo y no desde su persona.*

Sin embargo, como señala Doyle (2001) al presentar los estudios realizados desde los distintos paradigmas que estudian la efectividad del profesor, en los últimos años ha ido ganando aceptación el llamado enfoque multidimensional de la eficacia docente, que defiende la existencia de diferentes modelos de calidad para diferentes situaciones educativas.

El considerar al docente como persona es tener en cuenta las emociones, los sentimientos afectivos, esenciales para la comprensión. Hargreaves y Evans (1997:108) señalan que “buena enseñanza no es solo asunto de ser eficiente, desarrollar competencias, maestría en las técnicas y poseer el cuerpo correcto de conocimientos. La buena enseñanza suele implicar un trabajo afectivo, que infunde placer, pasión, creatividad, cambio y deleite”.

La reflexión sobre esta cita nos pone de manifiesto problemas importantes, por ejemplo, la competencia y la eficiencia priman en la actualidad, sin detenerse, en la mayoría de las veces, en los sentimientos. La competencia en las personas viene definida por “los conocimientos, capacidades y actitudes en relación con el puesto que desempeña en la empresa” (García y Dolan, 1989: 53), olvidándose de aspectos inherentes al trabajo del profesor como la entrega a otros. Es obvio que la figura docente está centrada al servicio de otras personas, requiere amor, que a su vez corresponderían al ser de la persona, a los sentimientos.

La separación de competencia y sentimientos en la profesión docente puede ser motivo de tensión en la persona del profesor y a la vez de desprestigio y de devaluación de la enseñanza.

Liston y Zeichner (1993:134), basándose en la obra *Maternal Thinking* de Sara Ruddick donde la autora establece relación entre sentimientos y razón, afirman que “*en vez de separar la razón del sentimiento, el ejercicio de la enseñanza hace del sentimiento reflexivo uno de los logros más difíciles de la razón. En el trabajo instructivo, el sentimiento, el pensamiento y la acción aparecen conceptualmente vinculados; los sentimientos exigen reflexión que, a su vez, se prueba en la acción, la cual se comprueba mediante los sentimientos que provoca*”.

La creencia en la necesidad de considerar los problemas de los docentes puede acercarnos a esos sentimientos reflexivos y examinar acciones educativas, es una forma de comprender actuaciones, es decir, contemplar el valor humano. Si, como señala la Dra. Abraham, *no se enseña lo que se sabe se enseña lo que se es*, podemos pensar que los sentimientos de la persona, en este caso del docente, los expresa y pone en acción en la práctica educativa y pueden favorecer u obstruir situaciones influyendo significativamente en su trabajo y en las relaciones que conlleva. Esta reflexión lleva pues a reconocer la importancia de explicitar los sentimientos, clarificar actuaciones, ya que ello puede llevar al docente a la comprensión y a aceptar cambios de actitud, a salvar obstáculos.

La conveniencia de unir el saber y el ser docente conlleva la necesidad de que se analice la problemática docente desde el punto de vista de la persona, entendiendo que hay que preocuparse por contrastar actuaciones para avanzar en educación, explicitar modelos mentales que no se cuestionan, ir de lo individual a lo colectivo, contrastando actuaciones, elaborando una visión compartida.

Esteve, en una ponencia realizada en el año 1.999, bajo el título “ La salud y la satisfacción profesional de los docentes” con motivo de la celebración de las XII Jornadas del Forum Europeo de Administradores de la Educación en Canarias, refiriéndose a la situación de los profesores en la sociedad contemporánea, afirmaba que “ pese a tener el mejor sistema educativo que hemos tenido nunca, los profesores con mayores niveles de preparación y unas dotaciones financieras y materiales impensables hace muy poco tiempo, prevalece un sentimiento de crisis, e incluso un generalizado desconcierto entre los profesores y los padres de los alumnos al constatar que la enseñanza ya no es lo que era”.

Estas palabras del autor reflejan una paradoja, por una parte tenemos un buen sistema, buenos profesores, pero por otra existe un sentimiento de crisis y frustración. ¿Qué condicionantes pueden estar influyendo en ese malestar general? ¿Cómo afecta este malestar general a la profesión docente?. Sobre estas preguntas es donde vamos a profundizar en el presente trabajo a fin de encontrar respuestas.

## 1.2. LOS PROFESORES ANTE EL CAMBIO SOCIAL. CRISIS DE IDENTIDAD PROFESIONAL

Los cambios y transformaciones sufridos por la sociedad en los últimos tiempos conducen a que se vea la figura docente con una mirada nueva: “Ser docente dentro de los sistemas educativos vigentes para la sociedad actual significa aceptar un rol difícil, contradictorio y poco definido” ( Loscertales, 1993:23).

Las nuevas exigencias sociales producen una fuerte presión entre los docentes, que en muchos casos no son capaces de adaptarse a los nuevos requerimientos educativos y entran en importantes crisis de identidad. Si entendemos la identidad como “el conjunto de formas de ser y actuar configuradas durante la vida profesional del docente” (Bolivar, 1991:171), vemos que se aproxima a la frase de Ada Abraham cuando expresa “cada uno es como es”. Esto implica por parte de los docentes:

- El abandono de los enfoques modélicos donde se buscaba un prototipo de profesor ideal y que conducía al docente, al pensar de sí mismo que no es tan ideal como persona, a involucrarse en lo que Ada Abraham denominaba *máscara*. El profesor al no tener esos rasgos ideales le presenta a la sociedad un rostro que puede ser bastante diferente de los sentimientos e intenciones reales de la propia persona.
- El reconocimiento de la importancia de considerar los problemas que le afectan como persona. El profesor como persona y profesional tiene experiencias positivas y negativas que le condicionan y le llevan a unas actuaciones. Si en su experiencia personal se le acumulan muchas experiencias negativas, y no las modifica, su problema se convierte en problemas de otros porque no se consigue la verdadera acción educativa.

Los problemas pueden surgir en el docente al haber asumido esa concepción ideal creyéndose modelo ideal o docente perfecto y no querer abandonar la máscara, o por pensar que su hacer es impartir materia exclusivamente, y desencadenar esa crisis de identidad de la que habla el profesor Bolivar.

Los cambios ocurridos en los últimos años en la sociedad y en el sistema educativo han sido grandes y los mismos conllevan nuevas demandas o exigencias que pueden desconcertar al profesor. En este estado el docente es incapaz de transformar su forma de actuación porque desconoce la raíz de su problema.

Deduzco de estas reflexiones que todo ello está provocando en la mayoría del profesorado cierta frustración derivada de la incertidumbre sobre aspectos como:

- a) Demandas sociales hacia el docente
- b) Conocimientos del docente

a) Demandas sociales hacia el docente

Diferentes investigaciones educativas hablan del profesor como innovador, animador, profesional reflexivo. La Investigación en Acción ya no concibe el docente como mero transmisor de conocimientos, sino que se le pide una implicación no sólo profesional en cuanto al saber sino una implicación personal en relación con el ser y el hacer. Así, en un estudio realizado por profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo ( De Miguel, Pascual Díez, San Fabián y Santiago, 1996:232), se describen aspectos que destacan en el perfil que el docente debe poseer desde la perspectiva de los propios docentes:

- Partir de los conocimientos previos de los alumnos
- No discriminar
- Conectar con las estructuras cognitivas de los alumnos para ayudarles en sus aprendizajes
- Interesar al alumno por la asignatura
- Ser capaz de negociar con los alumnos
- Dar participación a los alumnos, partiendo de reglas de juego claras
- Reflexionar sobre el propio trabajo
- Dominar la materia que se imparte y tener claridad de exposición
- Ser abierto y flexible
- Procurar ser coherente y justo
- Escuchar a los alumnos
- Disponibilidad para ayudar a los alumnos
- Paciencia

Estos aspectos tienen que ver con formas de ser el docente y con su saber, es decir, lo que se espera de los profesores es una implicación personal y profesional. El afecto, el ser abierto, justo, la escucha, la paciencia se une al dominio de la materia, el saber con la unión del ser, para ello tiene que conocerse a sí mismo, tiene que investigar cómo es y qué le sucede.

“El profesor necesita tener una autopercepción positiva de sí mismo. La autopercepción de la eficacia es un elemento clave en la formación y la práctica del profesor investigador. De otro modo las dificultades serán el argumento más poderoso y, la consecuencia: el abandono y la rutina” (De Miguel, Pascual Díez, San Fabián y Santiago, 1996:231).

Se espera que el profesor se cuestione actuaciones, reflexione sobre ellas y las contraste debido a que la configuración del sistema educativo ha cambiado. Diferentes grupos culturales, la universalización de la enseñanza, distintos modelos de socialización, demandan nuevos retos en el profesorado. “El momento actual exige del profesor pensar y explicitar sus valores y objetivos educativos” (Esteve, 2.000:17).

Diversos autores inciden en esa reflexión que debe darse en el docente, los cambios exigen examinar las prácticas actuales y modificarlas pero a la vez se espera de los docentes “que midan el éxito de tales modificaciones evaluando el progreso de los alumnos, cambiando en consecuencia sus prácticas” (Travers y Cooper, 1997:18).

Un informe de CCOO (2000:16), sobre los retos de la educación para el siglo XXI, aporta lo siguiente:

“Teniendo en cuenta los grandes temas de actualidad, necesarios para configurar una sociedad que pueda vivir en paz y crecer en el desarrollo humano desde el diálogo, la tolerancia y el respeto, desde el aprendizaje de la resolución de conflictos de manera no violenta, desde la preocupación por la salud integral y la aceptación personal, desde la igualdad de oportunidades, la responsabilidad ante el consumo y la reivindicación del medio ambiente; y siempre, sin olvidar la diversidad existente entre las personas y la necesidad de abordar cualquier modo de ser o estar de los más jóvenes desde su situación socio-emocional y personal y su contexto sociofamiliar. Todas estas intenciones y retos suponen unas nuevas exigencias para el profesorado, y por tanto, nuevas consideraciones sobre sus propias percepciones y condiciones laborales en las que realiza su actividad, no exenta de riesgos físicos y, sobre todo, de riesgos relacionados con su salud psíquica y psicosocial”.

Estas intenciones parten de los principios democráticos de nuestra Constitución y se han hecho presentes en la escuela a través de la LOGSE, buscan que los centros cumplan ese cometido y que los profesores como parte implicada en los mismos trabajen con mira a conseguir esas exigencias.

Acerca de las crecientes presiones que recibe el docente se afirma: “cada vez se proyectan mayores expectativas sociales sobre la educación. Cada vez se exige a nuestros profesores cubrir mayor número de responsabilidades. En el momento actual, al hilo de unas demandas sociales cambiantes y diversificadas, se modifican y se complican nuestras expectativas y nuestras exigencias sobre el trabajo de los profesores. Estas nuevas demandas sociales exigen la incorporación de nuevas materias en los programas de formación del profesorado: no podemos seguir ofreciendo una formación tradicional, centrada básicamente en la educación intelectual y en el repaso de los contenidos de enseñanza, cuando la sociedad les va exigir que hagan educación cívica, educación para la salud, educación multicultural, educación para la paz, educación para la tolerancia, educación vial, educación moral, prevención de la drogadicción, educación sexual, y un largo etcétera” ( Esteve, 1997:83).

Los docentes están siendo sometidos a un ritmo de actividad cada vez mayor debido a los cambios que se van produciendo en la sociedad, sin embargo el docente no percibe ningún tipo de reconocimiento ante el esfuerzo que realiza tal como: recompensa económica, reconocimiento social, incremento del prestigio y del respeto. Es lógico que al no recibir ningún tipo de gratificación añadida, hasta el profesor más saludable pueda sufrir un shock con la realidad, “al obligarles a un cambio excesivo en un lapso de tiempo demasiado breve”(Toffler, 1972, en Esteve ,1987:24).

La no existencia de expectativas profesionales puede ser un agravante que lleve a los profesores a problemas, actitudes negativas, a no admitir los cambios, ya que se le plantea una amplia variedad de demandas sin tener en cuenta las condiciones de trabajo en las que se desarrolla, sin dar relevancia a lo que realmente hacen los docentes, cómo piensan, sus sentimientos, emociones, aspiraciones. Puede darse el caso de que la sociedad actual tenga unas expectativas sobre la escuela al margen de los docentes, sin tener en cuenta el tipo de educación que está potenciando cada profesor.

#### b) Conocimientos del profesor

Si partimos de que los tiempos han cambiado, de las nuevas exigencias que llegan a los centros y añadimos el impacto de las NN. TT., los medios de comunicación, es decir, la sociedad de la información, los avances en el mundo científico..., todo ello hace que el profesor ya no sea la principal fuente de información y lleva a la necesidad de pensar que toda la vida personal, profesional y social es una continua preparación, en la medida que siempre se está aprendiendo y actuando.

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996:22), nos habla de los cuatro pilares de la educación:

- ***Aprender a conocer***, para adquirir los instrumentos de la comprensión (educación permanente).
- ***Aprender a hacer***, para poder influir sobre el propio entorno (facilitar el trabajo en equipo)
- ***Aprender a vivir juntos***, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas (realización de proyectos comunes).
- ***Aprender a ser***, como proceso fundamental que se recoge de los tres anteriores (necesidad de comprenderse mejor uno mismo).

El informe pretende transmitir la idea de que nunca se está suficientemente preparado. Constantemente nos estamos perfeccionando, aprendiendo, de alguna manera somos profesores y alumnos, y la formación se demandaría en función de lo desconocido y sobre lo que deberíamos y nos gustaría saber.

Plantearse que nunca se está suficientemente preparado implica reconocer que siempre hay algún campo que no dominamos y que juntos, los docentes de un centro, de una comunidad, de un equipo, aportaríamos lo mejor de cada uno, fortaleceríamos lo que hoy nos demanda la escuela. Es la manera de avanzar en educación, es obvio que se hace necesario el respaldo, tiempo y motivación al docente para acomodarse a estas nuevas situaciones y una formación diferente que además de contemplar el saber fomente lo que es ser docente.

El aprendizaje del manejo y expresión de los sentimientos se tendría que incorporar en los planes de formación, a fin de dotar al docente de herramientas para lograr:

- Hacer frente a las tensiones, aprendiendo a tolerarlas
- Superar el excesivo individualismo
- Implicación en un aprendizaje colaborativo
- Superar miedos, afrontando correctamente las dificultades.

En su trayectoria de vida profesional los profesores han aprendido por ensayo-error, afrontando en solitario situaciones y problemas, basándose en la consideración de



que lo fundamental era el perfecto dominio de la materia a impartir. Esta forma de trabajo llevó a un exceso de individualismo.

Es probable que esta forma de trabajo individualista sea uno de los motivos de la falta de aprecio social y de desconfianza existente en la actualidad en contra del profesorado. En ese sentido es interesante la reflexión que hacen Floden y Buchmann (1990:45) de que quizá sea recomendable abandonar el concepto de enseñante vigente en la actualidad, “el que enseña, algo que hace cualquiera”, por el de ser docente, “ser profesor supone tratar con otras personas (profesores) que trabajan en organizaciones (escuelas) con otras personas (alumnos) para conseguir que estas personas aprendan algo (se eduquen)”.

Algunos puntos de vista y medios de comunicación contribuyen a que se piense que en el trabajo docente no existe ningún tipo de riesgo, relacionando el absentismo laboral docente con vagancia y culpabilizando a la escuela de los males de la sociedad. Sin embargo, el hecho es que los profesores enferman. El trabajo docente implica un esfuerzo físico y emocional que en ocasiones lleva al agotamiento. La búsqueda de los condicionantes que afectan a la salud de los profesores se hace evidente y necesaria para hacer frente a las presiones a las que están sometidos.

En los últimos años se han hecho frecuentes dentro de la literatura existente sobre docencia términos como: estrés de los profesores, malestar docente, insatisfacción docente, crisis de identidad. Autores tales como Esteve (1987, 1994), Gonzalez y Lobato (1.988), Sánchez ( 1.993) , Saldaña (1.988), Ortega y Velasco (1994), Peiró (1991), Martínez –Abascal (1992), Gonzalez y Gonzalez- Anleo (1993), Manasero (1995), Zubieta y Susinos (1992), Loscertales (1998)... han realizado múltiples investigaciones al respecto a fin de proponer alternativas a estas situaciones.

Entre las consideraciones aportadas por ellos destacamos los trabajos de Esteve (1.994, 1.995) sobre causas y factores que configuran el malestar docente, donde menciona que existen dos tipos de factores que causan malestar, a saber:

❖ De primer orden

- Falta de medios y recursos adecuados
- Aumento de la violencia escolar
- Necesidad de trabajar en algún momento con personas que no están interesadas en el proceso

- Excesivo número de alumnos
- Falta de equipos de apoyo a su tarea
- La soledad del profesor en el aula
- Dificultades de promoción laboral
- La enseñanza exige una interacción constante

❖ De segundo orden

- Modificación del rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización
- Baja remuneración salarial y prestigio social de la profesión
- Diferencia entre la formación recibida y las necesidades que la realidad escolar posteriormente le demanda
- El trabajo del profesor está siempre sometido a evaluación por diversos sectores y personas
- Falta de atención por las autoridades administrativas
- Sistema actual de provisión de plazas

González y Lobato (1.988), en su estudio sobre los factores más relevantes de tensión en la profesión docente, encuentran entre las situaciones que resultan más negativas para el profesor las siguientes:

- Las condiciones de trabajo
- Las condiciones sociales
- La política de traslados forzosos
- Los desacuerdos con las autoridades del centro
- Los conflictos derivados de la convivencia con los compañeros

Zubieta y Susinos (1.992), en las investigaciones llevadas a cabo sobre las satisfacciones e insatisfacciones de los docentes han constatado que el deterioro de la imagen social de los docentes constituye uno de los principales factores del malestar docente.

Peña Calvo, en su trabajo “*Crisis, anomía y contradicciones en la profesión docente*”(1993:31), manifiesta: “por crisis entendemos un conjunto de intensos y definitivos cambios cualitativos, cuyos resultados son imprevisibles, pero de los que cabe esperar un nuevo perfil profesional distinto del actual y que nosotros esperamos presente un mayor horizonte social”. Este autor desarrolla el interesante concepto de la

desvalorización de la enseñanza, encontrándonos con una oposición entre el modelo en que fueron socializados los profesores y los modelos en que lo han sido sus alumnos.

La sociedad, los padres, valoran la titulación por encima del contenido de la enseñanza. Rodríguez Neira (1984) nos presenta un interesante ejemplo de este hecho: *“un padre visita al profesor de su hijo y le ruega que lo apruebe porque, al fin y al cabo, lo que ha de aprender no le sirve para nada”*. Ante situaciones como éstas es normal que el profesor se sienta desvalorizado, creando en el mismo fuertes contradicciones que le llevan a cuestionar su labor docente e incluso el papel que juega dentro de la sociedad.

### **1.3. LOS ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR. ¿REGLAMENTARISMO O EXCESO DE APERTURA?**

Las nuevas demandas modifican los roles y las funciones de los profesores. Actualmente a los alumnos les llega la información por distintas vías: ordenadores, internet, radio, televisión, otros recursos de entorno, etc, lo que hace que el papel del profesor sea diferente al de mero transmisor de conocimientos.

Los docentes en los centros, según diferentes autores, han de realizar diferentes funciones, a veces contradictorias.

Tomando como referencia a Quintina Martín- Moreno Cerrillo (2001:157) analizamos las siguientes:

- Respecto al ámbito del aula: Funciones de enseñanza- aprendizaje y la gestión de la clase.
- Respecto a las funciones a escala institucional: Relacionadas con el Centro (órganos de gobierno y de coordinación docente).

### 1.3.1. FUNCIONES EN EL ÁMBITO DEL AULA

#### a) Enseñanza – aprendizaje

Distintos autores reclaman que los docentes sean profesionales del aprendizaje. Pero la concepción de enseñanza - aprendizaje difiere según las teorías y los conocimientos personales en la práctica de cada docente.

Vonk (1.998:985), en relación con estos procesos, define los siguientes roles:

- *El rol de modelo.* El profesor ofrece una imagen de comportamiento adecuado, manifiesta entusiasmo e ilusión por la materia, proporciona oportunidades para que los alumnos construyan pensamiento, etc.
- *Promotor de aprendizaje social y académico.*
- *Guía cognitiva.* Estimula el aprendizaje, la construcción de conceptos, anima a reflexionar sobre su propio proceso de pensamiento.
- *Control del proceso de aprendizaje de los alumnos.* Promueve las relaciones, controla y clarifica actividades, etc.
- *Facilitador, educador o tutor.* Ayuda a los participantes en un grupo para aprender, apoya la motivación, las aspiraciones y los esfuerzos de los alumnos, asesora.
- *Fuente de información y proveedor.* Suministra conocimientos y proporciona la información demandada.
- *Entrenador en el aprendizaje de conductas y técnicas.*

Las expectativas que persiguen estos roles, expresados por el autor, implican que el profesor cuente con una elevada preparación metodológica, que se plantee la mejora, la formación, ya que los mismos requieren nuevas capacidades y conocimientos. La puesta en marcha depende del profesor, del interés por su desarrollo profesional.

Estebaranz (2001:108), en relación con los roles del profesor en los modelos de enseñanza- aprendizaje, cita los siguientes:

- *Enseñar para comprender:* La profundidad como desafío. Conlleva las siguientes tareas: Organización del escenario de la enseñanza, uso de adecuadas estrategias de enseñanza, estímulo al desarrollo individual.
- *Promover el aprendizaje autorreglado,* el logro de la autonomía moral e intelectual.

- *Promover el aprendizaje cooperativo.*

La autora centra los roles en la comprensión y en el aprendizaje. El problema de la comprensión es que choca con los contenidos académicos, los programas. Muchos profesores se enfrentan a la dificultad de no poder acabar el temario, este hecho les puede suponer una contradicción, por una parte requiere mucho tiempo la preparación de materiales y a la vez lo que parece interesar no es la calidad sino la cantidad. Comparar rendimientos, en ocasiones significa enfrentamientos con padres. Gardner y Boix (1994:203) exponen que “el principal enemigo de la comprensión es completar el temario, la compulsión de tocar todo el libro de texto, en lugar de dar tiempo para presentar materiales desde múltiples perspectivas”.

### **b) La gestión de la clase**

Esta función está relacionada con normas, relaciones personales, organización de espacios y tiempos. Para muchos profesores es una de las tareas más duras de la profesión y que lleva a estrés.

El tipo de creencias, valores y prácticas de gestión son diferentes en cada profesor, los cuales implican muchas veces problemas en las relaciones en el centro, tanto con padres, como con compañeros o autoridades, creando ambientes desagradables.

En este sentido reseñamos otra dificultad en el papel del docente. Diferentes autores señalan que el profesor realiza sus tareas en solitario, hace lo que quiere en su aula, paradójico cuando los investigadores proponen la colaboración, el trabajo en equipo como mejora en educación.

Por otra parte, la falta de recursos, los edificios inadecuados, el exceso de alumnos por aula también distorsionan la tarea del aprendizaje.

Dentro de la gestión de la clase se sitúa la labor que desarrolla el docente como tutor que se realiza bajo un exhaustivo marco normativo y que ocasiona un gran trabajo en este campo.

Entre las funciones de los tutores, tanto para primaria como para secundaria, están:

- las de coordinar el proceso de evaluación de los alumnos,
- coordinar y presidir las sesiones de evaluación de su grupo,
- facilitar la integración de los alumnos en el grupo,
- fomentar su participación en las actividades, etc.

Por una parte se les exige, como indican varios autores, que cumplan el papel de “amigo, colega y ayudador, papel quizás incompatible con el de evaluador, selector y disciplinador” (Travers y Cooper, 1.998:23).

Resulta difícil para muchos docentes lograr un equilibrio en este terreno. Esteve (1987:31) al respecto afirma:

*“Se exige al profesor que sea un compañero y amigo de los alumnos o, al menos, que se ofrezca a ellos como un apoyo, como una ayuda para su desarrollo personal; pero, al mismo tiempo, se le exige que haga una selección al final del curso, en la que, abandonando el papel de ayuda, debe adoptar un papel de juez”.*

De acuerdo con las múltiples exigencias que conlleva la función tutorial, no cabe la menor duda que el ejercicio de la misma comporta una gran cantidad de dificultades que el profesor tutor ha de superar para el buen éxito de su tarea, pero los problemas que pueden afectar a su salud se pueden relacionar con:

- La importancia que se le dé a las funciones. En cada docente puede ser diferente, para unos la función primordial puede ser la tarea de enseñanza – aprendizaje, para otros es la complacencia a alumnos, o los padres, otros puede ser que sólo vean el ejercicio de la función como un medio de ganar la vida y lo realicen porque se tiene que trabajar para vivir. Cada situación produce unos comportamientos diferenciados y puede generar una serie de conflictos en los centros como organización y en los mismos docentes como personas y afectar a la salud porque quizás no se comparten las mismas preocupaciones ni las mismas necesidades para un mismo fin.

Una mayor o menor implicación en la docencia como persona puede producir los mismos motivos de satisfacción o insatisfacción, igual valoración, igual recompensa. “Si bien existen muchas diferencias entre los profesores, se producen también muchas semejanzas entre aquellos que llevan el mismo tiempo en la profesión docente” (Marchesi y Martín

2000:156). Este tipo de problemas pueden tener una influencia importante en los conflictos y conducir a estrés, desgaste.

- En las funciones referentes al tutor de los IES se vela por la atención a un grupo de alumnos, el conocimiento de los mismos, sus intereses y motivaciones, así como el enlace con las familias.

El docente ante esta faceta de su trabajo se encuentra sin formación previa en los estudios de licenciatura, ya que en ellos predomina el dominio de la materia a impartir, sea matemáticas, lengua... sin claras estrategias referentes a las teorías psicológicas, sociológicas y educativas, y pueden ser motivo de tensiones e inseguridad en uno mismo que pueden provocar depresiones, absentismo... De aquí la importancia de cambiar la formación académica para el profesorado.

### **1.3.2. FUNCIONES A ESCALA INSTITUCIONAL**

- Como miembro de los órganos de gobierno:

Las funciones, según la legislación vigente, serían: Elección del director, aprobación del RRI, iniciativas para la conservación y renovación de las instalaciones, toma de decisiones sobre la admisión de nuevos alumnos, resolución de conflictos y asignación de medidas correctivas con fines pedagógicos, establecimiento de las bases para la colaboración institucional con otros centros, análisis y valoración del funcionamiento del centro, cualquier otra competencia que le sea legalmente atribuida.

El profesor como miembro del Consejo escolar sobrecarga su trabajo, aumenta una exigencia más a costa de su tiempo, por eso cada vez se hace más difícil la existencia de candidatos porque es a costa del tiempo personal y sin ningún tipo de recompensa, vuelve a suponer esfuerzo sin compensación y los profesores saben que formar parte del Consejo es importante, son decisiones serías pero que es una labor que crea conflictos.

- Como miembro perteneciente al claustro:

Las funciones serían relativas a aspectos docentes: Aprobación de los proyectos curriculares, programación del centro, iniciativas de investigación, orientación y

evaluación del alumnado, evaluación institucional, funciones de participación, cualquier otra función encomendada. Las diferentes posturas del profesorado y contradicciones en el desarrollo de estas funciones hacen que muchos claustros de profesores tengan enfrentamientos, con situaciones difíciles sin llegar a consensos, generando malestar, desánimo y dejadez en los docentes.

- Como miembro participativo en los órganos de coordinación docente:

Los docentes en los centros desempeñan funciones y tareas relacionadas con los órganos de coordinación docente tales como: Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo, informar a los padres sobre las actividades docentes y el rendimiento académico, atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos para proceder a la adaptación personal del currículo, evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de los ciclos... Estas funciones se llevan a cabo a través de diferentes órganos como son: los equipos docentes de tutoría, equipos de ciclo, departamentos didácticos y la comisión de coordinación pedagógica.

Estos órganos constituyen el medio de participación docente, se llevan a cabo estableciéndose en los centros un calendario de actuaciones a través de un sistema de reuniones. Un ejemplo sería el siguiente:

<b>CALENDARIO DE ACTUACIONES OCTUBRE</b>		
<b>DIA</b>	<b>TIPO</b>	<b>TEMA</b>
2	Consejo Escolar	Aprobar PGA
3	Equipos de ciclo	Actividades a realizar
4	Reunión general con padres	Principio de curso
9	Comisión Coordinación Pedagógica	Modificación P. Curriculares
11	Reunión equipos de nivel, etc...	

Los problemas surgen en el sistema de funcionamiento de estas reuniones, a veces provocan desánimo en las personas, por ver que las mismas resultan totalmente ineficaces. Se trata más de cubrir actas que de mejorar prácticas, no siempre asiste todo el personal a las reuniones, los criterios para la realización de actividades, planes, proyectos en ocasiones ya vienen establecidos, los aspectos a desarrollar, acuerdos y compromisos se hacen de una forma rápida, a veces sin reflexión y sin tener en cuenta a



todas las personas. Como resultado se trata de órganos de supervisión y control más que de fomentar la cooperación, reflexión e iniciativa entre los profesores.

Travers y Cooper, (1996:59) incluyen la función dentro de la organización, la ambigüedad del papel a desempeñar y los niveles y tipos de responsabilidad como elemento estresante.

### **1.3.3. LA AMBIGÜEDAD DE ROL**

La tarea de enseñar es compleja y los roles diversos. Del docente se espera que facilite procesos de enseñanza- aprendizaje. Debido a las diferentes teorías al respecto y las cambiantes necesidades sociales pueden surgir los problemas con el rol a desempeñar en los profesores.

Cuando el docente intenta cambiar de rol y no es capaz de manejar la nueva situación adecuadamente, en general, existe desconcierto, lo cual le lleva a sentir inseguridad y tensión.

El cambio del rol puede producirse por diferentes motivos. Puede suceder que las necesidades del centro obliguen al profesor a impartir una materia en la que no se siente suficientemente preparado, o enfrentarse ante la exigencia de realizar funciones en alumnos con necesidades educativas especiales por sus características sociales, culturales o físicas y que el docente se vea incapaz de controlar estas situaciones, que no se encuentre a la altura de los cambios en la función de enseñanza- aprendizaje o que sea reacio a ellos.

Los conflictos surgen en los centros en muchos casos por las distintas maneras de entender los roles los distintos profesores del mismo, produciéndose sentimientos encontrados y problemas en las relaciones entre compañeros con la aparición de críticas destructivas que puedan afectar a la salud del docente.

Si bien se constatan muchas diferencias entre los docentes, distintos autores han estudiado sus semejanzas a partir del análisis de las diferentes etapas profesionales por las que pasan.

Huberman (1.992:127) identifica cinco fases o estadios en la carrera profesional de los profesores:

Años de docencia	Fases en la carrera profesional ( Huberman, 1.992)
1-3	Entrada: Supervivencia y Descubrimiento
4-6	Estabilización
7-18	Experimentación (activismo) – Reevaluación (dudas)
19-30	Serenidad relacional (distancia)- Conservadurismo
31 – 40	Descompromiso ( sereno o amargo)

*La primera fase* es la entrada en la profesión, que incluye la supervivencia y que se traduce en el “choque con la realidad” y el descubrimiento, el orgullo de los primeros años, el entusiasmo de los comienzos, de tener la propia clase, los alumnos. Los profesores que informan que es una tarea fácil mantienen el entusiasmo, los que señalan que es una tarea difícil lo asocian a dificultades con los alumnos, carga excesiva, ansiedad, estrés, mucha inversión de tiempo, aislamiento, etc.

*La segunda fase* es la estabilización, se caracteriza por más seguridad al desarrollar las clases, capaces de seleccionar métodos, se sienten más integrados con los compañeros, se empieza a pensar en la promoción.

*La tercera fase* es la llamada experimentación o diversificación. Esta fase no es igual para todos los profesores. Unos canalizan sus energías en mejorar, otros se esfuerzan en promocionar hacia funciones administrativas, un tercer tipo va reduciendo sus compromisos, algunos llegan a abandonar la docencia, otros buscan una actividad paralela. Para estos profesores supone esta fase un replanteamiento que puede ir desde la rutina a una crisis existencial real.

*La cuarta etapa* es la búsqueda de una situación profesional estable. Hay dos tipos de profesores: El primero caracterizado por la serenidad y el distanciamiento afectivo, profesores más distendidos, se sienten menos enérgicos. El segundo caracterizado por el conservadurismo, profesores que se quejan sistemáticamente contra todo.

*La última fase* que identifica Huberman es la preparación para la jubilación. Hay tres tipos de profesores: El primero supone el interés por especializarse más, el segundo

muestra menos optimismo y en el tercero se encontrarían los desencantados, están cansados y puede ser una frustración para los más jóvenes.

Otras veces los problemas tienen que ver no sólo con el tipo de enseñanza-aprendizaje sino con otras tareas requeridas por el sistema educativo, como son: la vigilancia de los alumnos en horarios no de aula, vigilancia de los alumnos en actividades extraescolares, vigilancia del material del centro, vigilancia de transporte, funciones administrativas y burocráticas, etc. Parte del descontento y del desánimo actual de los profesores tiene que ver con estas demandas.

Existen diversas concepciones sobre el trabajo de los profesores. En el estudio de Darling – Hammond y otros (1983) se identificaron cuatro categorías sobre la forma de ejercer las funciones docentes:

- **La enseñanza como trabajo.** El profesor es un trabajador que realiza sus tareas a partir de las instrucciones que recibe por los administradores de la educación.
- **La enseñanza como oficio.** El profesor es un artesano preparado, capaz de realizar un trabajo técnico especializado.
- **La enseñanza como profesión.** El profesor debe poseer un cuerpo amplio de conocimientos teóricos que le permitan valorar cada situación y actuar en cada momento con responsabilidad y rigor profesional.
- **La enseñanza como arte.** El profesor tiene que desarrollar su trabajo en situaciones poco estructuradas, su tarea tiene un componente personal, creativo. No sólo debe poseer conocimientos teóricos y técnicos sino poseer unos recursos personales muy específicos.

Estas concepciones en la realidad no pueden darse por separado. Un profesor básicamente recibe instrucciones al principio del curso, que en la mayoría de los casos son ambiguas y tiene que interpretar. No sólo es responsable del programa establecido sino que además tiene que tener conocimientos técnicos y teóricos y a la vez ser creativo y reflexivo.

Como ejemplo me permito exponer un caso partiendo de mi experiencia como docente en un centro de primaria de la provincia de Asturias durante el curso 2000/2001.

Formaba parte del equipo directivo y con motivo de la llegada de un profesor /a que debía de incorporarse al centro, se le entregó una carpeta con los siguientes documentos de trabajo del curso:

- Instrucciones principio de curso
- Proyecto Educativo de Centro
- Proyecto Curricular
- Programación General Anual
- Reglamento de Régimen Interno
- Normas de entradas y salidas
- Calendario de actuaciones con reuniones a celebrar: claustros, consejos escolares, reuniones de nivel, formación permanente, reuniones con padres...
- Horario personal
- Horario alumnos
- Listas de alumnos
- Hoja control asistencia
- Material alumnos y libros de texto a utilizar
- Plan de acción tutorial
- Plan de atención a la diversidad
- Plan de evaluación interna del centro
- Hoja de vigilancia de recreos
- Hoja de vigilancia de transporte
- Hoja de vigilancia de comedor
- Hoja de registro absentismo escolar
- Hoja de demanda si tiene alumnos con n.e.e.
- Hoja de participación en actividades complementarias.

Nos pareció que el que la nueva docente tuviera que partir de las mismas responsabilidades en el funcionamiento interno del centro que los que ya teníamos experiencia no era justo. Así que acordamos explicarle el contenido de toda esta documentación y concederle un tiempo para que asimilara la situación.

Hay que tener en cuenta que todos esos documentos deben de entregarse para su asimilación en el tiempo previo al funcionamiento de las aulas. En este caso que expongo la profesora se incorpora con el curso empezado y con la responsabilidad de una tutoría. El resto del personal teníamos nuestras obligaciones por lo que no existía

un tiempo específico coordinado para esta misión de asesoramiento a la nueva profesora. Ello requirió un esfuerzo personal y privado para todos los implicados.

La conclusión que se saca de esta situación es que de no ayudar a la nueva profesora, mediante una labor que no está contemplada por la administración, es decir, la formación de los principiantes, no sería de extrañar que antes de enfrentarse al aula, a los alumnos, programaciones, tutoría, la profesora sufra un choque con la realidad que genere estrés por no existir un periodo de adaptación a las circunstancias en las que se tiene que desenvolver.

A este respecto es importante resaltar que el profesor se enfrenta a las funciones, tan pronto conoce el medio o el contexto en el que tiene que trabajar, comenzando así sus primeros problemas profesionales.

En un estudio efectuado por Vera Vila ( 1.991:501) sobre “Las dificultades de los profesores” en Andalucía en los primeros años de docencia, destacan las siguientes necesidades como relevantes:

- Entrenamiento en métodos activos.....	80,3%
- Cursos de didáctica .....	78,2%
- Orientación de alumnos .....	77,8%
- Técnicas de dinámica de grupos .....	75,1%
- Técnicas audiovisuales.....	74,5%
- Cursos de Psicología y Pedagogía.....	73,2%
- Cursos de la materia que imparten.....	71,7%
- Práctica de reuniones y de orientación de padres.....	68,0%
- Unión de teoría y práctica .....	65,8%

Villar (1990:237) afirma acerca de la realidad y los cambios en la conducta: "El impacto de la realidad se manifiesta en las declaraciones que el sujeto hace de sí mismo, que muestra cambios agudos, manifestando desequilibrios en la función docente".

Cada uno de los documentos arriba indicados lleva unas funciones que en ocasiones no están claras y que en cada centro son diferentes. El más perjudicado es el profesor novel que desde sus comienzos es tratado como el más veterano y como el más experto, parte de las mismas responsabilidades, además se le suele asignar la docencia

más incomoda y esto puede generarle conflictos y tensiones nada más enfrentarse a su trabajo.

Un estudio realizado por King y otros (1988; citado en Marchesi y Martín, 2000:145) recoge los aspectos gratificantes y agobiantes en el trabajo docente, ordenados por su mención más frecuente:

ASPECTOS GRATIFICANTES	ASPECTOS AGOBIANTES
a) Trabajo con jóvenes.	1. Demandas de tiempo, demasiadas anotaciones, tiempo límite.
b) Tiempo cuando “ se enciende la luz” y un estudiante comprende rápidamente, satisfacción del estudiante, información.	2. Problemas de disciplina / asistencia, confrontación con el estudiante.
c) Éxito del estudiante, logro.	3. Falta de motivación del estudiante, apatía, actitudes negativas.
d) Interacción / apoyo con los compañeros.	4. Falta de apoyo administrativo, administración negativa.
e) Influencia en el desarrollo, carácter y actitudes de los alumnos.	5. Actitudes negativas de los compañeros, maestros incompetentes.
f) Implicación en actividades extraescolares, tutoría, teatro.	6. Condiciones de trabajo, falta de equipamiento, bajo presupuesto.
g) Enseñanza de materias, desarrollo del currículo.	7. Falta de seguridad, repeticiones, descenso de la demanda.
h) Enseñanza, una lección bien enseñada.	8. Amplio número de alumnos.
i) Ayuda individual a los estudiantes con problemas de aprendizaje.	9. Directiva del Ministerio
j) Información de los estudiantes al final del año y después de la titulación.	10. Falta de apoyo público de los padres, actitud negativa hacía la educación.

( King y otros, 1.988)

Entre los aspectos más agobiantes aparecen los relacionados con alumnos, compañeros, padres, administración. A continuación haremos una revisión de la literatura acerca de estos marcos de relación.



## 2. MARCOS CONDICIONANTES DE LA TENSIÓN SOCIOPROFESIONAL DEL DOCENTE

*“¿Hasta qué punto somos actores creativos que controlan activamente las condiciones de sus vidas?, o, por el contrario ¿gran parte de lo que hacemos es el resultado de fuerzas sociales generales que escapan a nuestro control?.” (Giddens, 1.991:739)*

Además de los factores mencionados en el capítulo anterior como causa y reflejo de tensiones en los docentes, existen otros condicionantes que asimismo pueden originar conflictos en el profesorado y que se van analizar en el presente capítulo. Estos condicionantes de tensión socio-profesional los hemos organizado en los siguientes apartados:

- 1) ALUMNOS
- 2) PADRES
- 3) COMPAÑEROS
- 4) ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS
- 5) ADMINISTRACIÓN
- 6) SISTEMA EDUCATIVO

### 2.1. LOS ALUMNOS

Las actuales demandas educativas también afectan a las relaciones profesor-alumno. La función docente ya no se reduce solo a la tradicional transmisión de conocimientos a un grupo motivado de alumnos. Las nuevas habilidades que se requieren de comunicación y participación, el aumento de los años de escolarización, la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales, y a menudo con retrasos escolares, la prolongación de la escolaridad obligatoria, la problemática de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales, son un añadido más a los problemas a los que tiene que enfrentarse el profesor.

Entre los aspectos más agobiantes en el trabajo docente, según los estudios de Fullan (1991), aparecen:



- En primer orden:
  - Demandas de tiempo
  - Preparación de lecciones
  - Tiempos límites
  
- En segundo orden:
  - Los problemas de disciplina/ asistencia
  - La confrontación con los estudiantes.

Diferentes autores hablan de estos problemas como los causantes de un mayor malestar entre los profesores. Profesores ilusionados con el trabajo encuentran en el factor tiempo una limitación que actúa directamente en su práctica cotidiana y que constituye un esfuerzo a la hora de actualizar su formación pedagógica y didáctica. En relación con la de disciplina de los alumnos, Travers y Cooper, (1997:75) afirman que “ *Uno de los estresantes potenciales al que se enfrentan los enseñantes son las actitudes y conductas de los alumnos*”.

Un conflicto serio o confrontación con un alumno puede ser un problema insoportable para un profesor, sin embargo, al analizar este problema nos encontramos que, como dice Kyriacou, (1989) “ el estrés causado por problemas de falta de disciplina se refiere a incidentes menos graves, pero muy frecuentes como hablar en clase, no hacer las tareas, gamberrismo y descaro”.

Actitudes como la falta de motivación e interés por el contenido y trabajo académico es otro motivo al que se enfrenta el profesor y que le puede resultar agotador física y emocionalmente. Una de las causas más frecuentes de estrés en los profesores es “la mala actitud de los alumnos hacía sus estudios” ( Kyriacou y Sutcliffe,1978). Puede tener que ver con la propia experiencia pedagógica que constituye una de las principales fuentes de satisfacción docente y al comprobar que los alumnos se desinteresan por las materias provoque desánimo y ansiedad en los profesores.

Actualmente referente a los alumnos escuchamos términos como: alumnos en peligro o en situación de riesgo, asignados estos términos a alumnos que viven en determinadas condiciones sociales de privación o necesidad. El informe de la OCDE (1995:18) señala siete factores que están en relación con la situación de riesgo, a saber:

- Pobreza.
- Perteneciente a una minoría étnica.
- Familias inmigrantes, monoparentales, sin vivienda adecuada o sin relación con la escuela.
- Conocimiento pobre del lenguaje mayoritario.
- Tipo de escuela y condiciones de la instrucción educativa.
- Geografía.
- Factores comunitarios: Falta de apoyo social y de condiciones para el ocio.

El informe recoge que el problema es cómo proporcionar más recursos y atención educativa a aquellos alumnos que lo necesitan sin que ello suponga estigmatizarlos ni reducir las expectativas que sobre ellos se tiene.

Podemos preguntarnos: ¿Cómo enfrentarnos a este problema? ¿Los centros escolares están fracasando en responder a las demandas de nuestra sociedad? ¿Atendemos debidamente a nuestros alumnos desde los centros?.

Como dice San Fabián en su artículo “*La escuela y la pérdida de sentido*”(2.000:12), “cualquier sistema de pedagogía escolar se caracteriza por establecer una relación entre el mundo del niño y de la organización educativa, relación que va a depender a su vez de la respuesta que se dé a cuestiones como el papel asignado al alumno, el status que se le reconozca, la función del docente, o los fines de la escolaridad, etc.”

La manera de que esa relación se lleve a cabo es mediante la motivación. Una motivación que va en doble dirección: Motivación del profesor para enseñar, motivación del alumno para aprender.

Actualmente es tal la cantidad de factores que pueden hacer que la escuela sea un lugar aburrido u hostil para el alumno y que le hacen mostrar desinterés por la educación, apatía e incluso la agresividad, que los profesores no se ven con los recursos suficientes para hacer frente a este hecho y sucumben ante su impotencia. Por ello tan necesario es intervenir sobre la motivación de los alumnos, como sobre la de los docentes.

Los problemas de conducta que más preocupan a los profesores han sido motivo de estudio por los investigadores, destacando entre los mismos:

- **Agresiones diversas:**
  - Agresiones verbales o físicas a los compañeros, especialmente a los alumnos más débiles, como pueden ser los de integración.
  - Agresiones, fundamentalmente verbales, al profesor.
  - Agresiones al material e instalaciones del centro.
- **Desinterés y desmotivación generalizadas** hacia todo lo escolar, actitud que, según los profesores, se asocia a una baja autoestima
- **Problemas de disciplina en el aula:**
  - Interrupciones constantes.
  - No escuchan.
  - Revuelo generalizado.
  - Varios alumnos reclaman simultáneamente la atención.
- **Falta de habilidades en los alumnos**
  - Impulsividad o falta de control.
  - Falta de habilidades verbales y comunicativas.
  - Falta de valores.
  - Incapacidad para trabajar en grupo.

( Calvete Sumadle y Villa Sánchez,1997:30)

Un problema de los citados puede ser una fuente de estrés importante para muchos profesores.

Los bagajes que trae el alumnado a la escuela no son homogéneos. La desigualdad social sigue existiendo y se nota especialmente en la adolescencia, los chicos expresan su malestar y su inseguridad actuando, las consecuencias de esta realidad se plasman en el trabajo de los profesores pudiendo éstos llegar a enfermar por falta de apoyos ante este tipo de actuaciones.

“Sorprende comparar la relación de los principales problemas de disciplina detectados en los centros educativos por los docentes de los años cuarenta, con la de sus homólogos actuales; si en los años cuarenta los problemas más graves de conducta en las escuelas eran: Hablar durante la explicación del profesor o durante el tiempo de estudio, el masticar chicle en el aula, hacer ruido en clase, correr por la galería, etc. En la actualidad lo son: El consumo de drogas o de alcohol, el robo (...) no puede extrañar que la profesión docente esté empezando a ser considerada en algunos países como *un trabajo de especial riesgo y de gran tensión*” (Quintina Martín, 1996:217-219).

El alumno como individuo se desarrolla en un contexto social que lo favorece o lo deprime. Ya no podemos hablar sólo de la pedagogía individual, junto a ella estaría la pedagogía social dirigida a grupos y comunidades.

Después de numerosos estudios e investigaciones, Curwin y Mendler (1983) han catalogado las siguientes necesidades personales de los alumnos:

- Aprobación por parte de los compañeros.
- Aprobación por parte del profesor.
- Éxito académico.
- Éxito social.
- Popularidad.
- Voz en la vida escolar.
- Ambiente justo.
- Sentimiento de dignidad.
- Sentido de pertenencia(los alumnos son aceptados en el centro y éste les pertenece).
- Relación positiva entre el centro y la familia.
- Sentimiento de que la escuela les apoyará.
- Poseer habilidades y conocimientos para triunfar en una carrera.

( en Plaza del Río 1996:47)

Cuando alguna de las necesidades no es cubierta surge la crisis en el alumno, y es importante que el profesor tenga en mente esta premisa. Para solventar los problemas es necesario trabajar a partir de estas carencias de necesidades a fin de mejorar el bienestar de alumnos y por ende de los profesores.

Por otra parte, hay que analizar la influencia de la existencia de relaciones que permanecen ocultas por la influencia de la cultura: “¿*Qué importan las muestras de respeto( refiriéndose a ponerse de pie, prestar al compañero los apuntes, saludar al encontrarse con el Director..) sí por dentro se producen sentimientos de rechazo, desprecio y odio?*” (Santos Guerra, 1996:122).

Muchas de las relaciones permanecen ocultas en la escuela. “ *Una parte de la ocultación está arraigada en las actitudes discriminatorias*” (Santos Guerra, 1996:122). Los alumnos poco destacados (salvo en el caso de que se muestren conflictivos) también

pasan inadvertidos. Los marginados, por definición, no están en el centro de las relaciones oficiales. Esto puede decirse, por ejemplo, de niños gitanos en la escuela.

Otros autores amplían la diferencia al papel femenino. “La discriminación de la mujer en la institución educativa comporta una especial relevancia: los alumnos ven confirmadas las tendencias generales de relegación de las mujeres a roles poco importantes, mientras que a las alumnas no se les brinda modelos de éxito femenino” (San Fabián 1996:218).

Este complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural interactúan entre sí y pueden generar en los alumnos un desencanto y en los profesores una dificultad. No existen apoyos para resolver este tipo de situaciones, responsabilizando al profesor de estas problemáticas en la mayoría de los casos, pudiendo provocarle una crisis a la vez de identidad personal y profesional.

El docente tiene que cumplir unas normas que le vienen impuestas, con la existencia de quejas, por ejemplo, respecto a que no se ha terminado el temario, lo que produce sentimientos de culpa que pueden ser generadores de tensiones, absentismo laboral y estrés, por no poder cumplir todas las normas.

## **2.2. LAS FAMILIAS**

El nuevo escenario social hace que todos repensemos la labor educativa en la que estamos implicados: profesores, padres, sistema, etc.

Que la familia refleje contradicciones en la sociedad es un hecho. Hoy ya no hay una familia en el sentido tradicional, existen muchos tipos. El cambio social producido ha sido rápido pero la orientación política escasa, a menudo no hay consenso, no se ve o no se quiere ver la realidad de los cambios.

En las escuelas se manifiestan las desigualdades de origen económico y social. Las funciones respecto al profesor se han incrementado, como afirma Esteve (1.994), “porque se les ha trasferido por parte de la familia y la comunidad social, algunas de las funciones que tradicionalmente desempeñaban estas instituciones como agentes socializadores de los alumnos”.

Los docentes nos sentimos juzgados por los padres. Si todo va bien, dedicas tiempo extra a tu trabajo y te esfuerzas por mejorar la calidad, no existe valoración; más bien para los padres, si va bien, es que el hijo es muy inteligente, si no va, la culpa la tiene el profesor. A veces te esperan a la salida del colegio, se oyen rumores, la reputación sometida a juicio constantemente, hoy buen profesor, mañana mal profesor, etc.

“Es curioso observar, además, cómo los padres tanto en este punto como en otros muchos, simplificar los males de la escuela declarando a los profesores responsables universales de todo lo que en ella pueda ir mal, incluso cuando se trata de problemas en los que la responsabilidad real del profesor y su capacidad para evitarlos es muy limitada” (Esteve,1978,25). Continuamente el docente se siente juzgado y vigilado, este sentimiento crea malestar y puede afectar a la salud.

Como síntomas de malestar de los profesores respecto a las familias Jimeno(2001) expresa:

“Las familias y la sociedad piden al profesorado que eduquemos en los centros, es decir, que pongamos unas normas para que los alumnos adquieran unos hábitos. El problema está en que cuándo nosotros queremos educar, y queremos corregir, y queremos sancionar, y queremos hacer algo, los padres antes decían: “Sí, señor. Muy bien hecho”; y ahora nos dicen: “ Bueno, oiga, usted se está equivocando”. Muchos padres se convierten en abogados incondicionales de sus hijos, porque no quieren mal ambiente en casa. Y no hay nada que una más a un padre y a un hijo que no tienen muchas cosas en común que un enemigo común. En estos momentos creo que algunos padres, en concreto los padres de alumnas y alumnos conflictivos, tienen la tendencia a comportarse como si fueran los abogados de sus hijos. Esto hace las cosas muy difíciles, porque ya no son colaboradores, sino que pasan a ser la parte contraria. En general, el alumnado muy conflictivo está relacionado con familias que por sistema han dado a sus hijos todo lo que éstos le han pedido. Y cuando llega al instituto y un profesor le llama la atención, el chaval no entiende nada y el padre continúa dándole todo, protegiéndole. El sistema ha involucrado a los dos miembros de la pareja, padre y madre, en trabajar todo el día y en pensar que no se perdían nada. Los hijos no se educan solos. No sé que pasará con estos chicos”(pg. 70).

Las tendencias se encaminan a crear centros de 0-3 años, lo cual acrecentará el problema. Falta la cultura del “tiempo libre” para estar con tus hijos. Las medidas legales tendrían que ser más imaginativas para realmente conciliar vida laboral y

familiar: Posibilidad de reducciones laborales sin tope de edad en hijos, bajas maternales más realistas...

La cita de Jimeno es contestada en el mismo monográfico por la autora Lidia Tua que al respecto señala: “No podemos pasarle la pelota a los padres, como ellos no pueden pasárnosla a nosotros. Es verdad que hay familias como las que has descrito, pero no todos los estudiantes que tienen problemas pertenecen a una familia así. Creo que no es una cuestión de que el padre trabaje y la madre también; el modelo familiar y el social han cambiado radicalmente, y no podemos culpabilizar al nuevo modelo y pensar que debemos retroceder a otras formas de vida. Creo que los tiros no van por aquí, a veces nosotros tenemos dificultades de relación, de proximidad con los padres. Hace poco, en un debate sobre este tema en Francia, Jack Lang decía que formamos parte de una generación – hablaba de la generación del 68- que estaba contra el poder y la jerarquía, pero que hemos deshecho o hemos descolocado el concepto de autoridad. Yo diría que esto pasa más en padres de clase media que en padres del sector más popular, que quizás lo tienen más claro.”(pg. 71).

Deduzco de estas reflexiones que todo ello está provocando en la mayoría del profesorado cierta frustración derivada de la incertidumbre sobre aspectos como:

- a) La presión social y las presiones ejercidas por las familias sobre sus hijos
- b) Las desigualdades sociales
- c) La orientación de las políticas profesor- familia y el entendimiento de la disciplina por parte de las familias y el profesorado
- d) La comunicación familia- centro.

a) La presión social

“La sociedad exige a la escuela que mantenga sus puertas abiertas para evitar el conflicto familiar que se plantea en familias en las que ambos cónyuges son trabajadores. También le exige al profesorado que fomente la educación, el buen comportamiento, la disciplina y el hábito de estudio y muy en último lugar se preocupa por unas estructuras adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El papel del profesorado descansa esencialmente en estas premisas. En muchas ocasiones el profesor se convierte en un celoso guardián del orden y en un reflejo de las expectativas familiares y sociales”(Plaza del Río 1996:35)

Si analizamos las nuevas presiones que los padres ejercen con sus hijos podemos pensar que se inclinan a esquivar responsabilidades de adultos (las nuestras), así lo manifiesta Quintina Martín-Moreno Cerrillo (1996:223): “los padres tienden actualmente a delegar en ellos un mayor número de responsabilidades y les impulsan a acelerar su desarrollo, buscando su mayor preparación para que alcancen el éxito profesional lo antes posible. Se observa que son cada vez más los padres que ejercen presión sobre sus hijos introduciéndoles anticipadamente en actividades de alta competición laboral en detrimento del tiempo libre y del descanso infantil”.

b) Las desigualdades sociales

“Hay dos aspectos relacionados con las familias de alumnos que inciden sobre la calidad: uno, el ambiente sociocultural, dos, la colaboración (...). En la escuela se manifiestan las desigualdades de origen económico y social” (CCOO 2000:158).

A modo de ejemplo y reflexión de algo tan actual como son las Nuevas Tecnologías, podemos decir que ordenadores y teléfonos móviles se han instalado en los hogares suponiendo un aumento presupuestario. Acceder a este tipo de información, conocimiento y saber resulta costoso.

Hay hogares que no pueden permitírselo y como resultado aumenta la desigualdad social, esta desigualdad se refleja en la escuela, surgiendo las dificultades, alumnos que se sienten marginados respecto a este tipo de cosas. El consumismo puede trabajarse en los centros pero los apoyos son escasos, los modelos en TV, anuncios, prensa, familias, a veces van separados de la escuela y es una realidad evidente que al profesor pueden desbordarle este tipo de actuaciones, además el tratamiento de la desigualdad requiere en los centros mucho apoyo, formación y coherencia entre los miembros, mucho sentarse juntos y tiempo. ¿Quién interviene en este tipo de cosas?.

c) Conflicto familia-profesor

Entre las quejas de los profesores respecto a las familias aparece en estos síntomas que las mismas no están habituadas a insertarse en las tareas docentes del centro en beneficio de sus hijos, y mucho menos en las orientadoras. Suelen acudir al profesor de su hijo solamente cuando se presentan problemas o situaciones conflictivas. La falta de colaboración o cooperación puede llevar a un dilema relacional, acostumbrado el profesor a que sólo acuda la familia en caso de conflicto éste puede no actuar como es él mismo, como persona.



“La orientación de la política ( hacia los padres) parece variar en relación con si se considera a los padres como comprensivos ( por ejemplo, *ellos escuchan y quieren ayudar*) o incomprensivos ( por ejemplo, *muchos son irrazonablemente irracionales*) (Blase y Anderson, 1994: 99).

El patrón general que observaron los autores en el estudio que llevaron a cabo para analizar este tipo de relación y de acuerdo a los datos, indica que la orientación política diaria de los maestros tiende a ser diplomática: es conservadora, cautelosa y pragmática. Esta orientación se desarrolla para proteger al profesor de las críticas de padres y para crear oportunidades para influir sobre los padres en asuntos más sustantivos.

Las fuentes de posibles conflictos con los padres son:

- La enseñanza de valores.
- La disciplina estudiantil.
- El rendimiento del alumno.
- La dedicación extracurricular.
- La vida personal de los maestros.

Los mismos autores indican que los maestros para con los padres desarrollan estrategias defensivas y controlan sus emociones. Esto lleva a plantearse las siguientes reflexiones: la enseñanza en valores es un problema a resolver. No todos los valores son conscientes, no todos se hacen explícitos. Para que esto suceda es prioritario que el profesor se conozca a sí mismo, sepa sus sentimientos, en los términos de Ada Abraham. Se trata de relacionarse humanamente entre los miembros para que haya un consenso.

Por otra parte y acerca de las estrategias defensivas, cabe la pregunta ¿existe una máscara profesional del profesor respecto al trato con los padres?. Si es así, ¿esta máscara es fuente de tensión?.

Porque si esto sucede podemos pensar que los mensajes no se hacen explícitos, con tácticas de aceptación de que todo va bien o manejo de situaciones que a veces no llevan a mejorar sino a silenciar. Cuando uno piensa que todo está bien, acepta mejor lo que le dicen y si después de tiempo empeora la situación, el problema se agrava porque no fue solucionado sino ocultado y la persona puede verse más afectada.

¿Se cuestiona por parte de los padres la vida personal de los maestros? o dicho de otro modo, ¿en democracia los profesores tenemos derecho a la intimidad o no? ¿esta cuestión es fuente de tensión?. Ser un modelo de profesor ideal con rasgos mencionados anteriormente es difícil porque aún siendo modelo en un momento de selección al puesto las circunstancias cambian, nuestros acontecimientos también, nuestra vida personal pertenece a la intimidad pero puede afectar a la salud por comentarios que hieran nuestra reputación como persona y como docente.

Además de los valores está el tema de la disciplina. Es uno de los aspectos más problemáticos y peor comprendido. Profesores que se sienten agredidos por padres, alumnos que se sienten agredidos por profesores, son problemas que llegan a afectar seriamente la salud. “En numerosas noticias de prensa intervienen los padres como agresores, habitualmente a la salida del colegio” (Esteve, 1987:44).

La disciplina puede no coincidir en los centros y en las familias, como manifiesta Plaza del Río (1996: 14) “La disciplina (...) representa una forma de control social. Se relaciona con el conjunto de reglas o normas y especifica fórmulas aceptables de comportamiento en las clases y en los centros, impuestas o acordadas entre profesores y alumnos.

Dobson (1989), en relación con esta cita, afirma que “ el mayor desastre social de este siglo lo constituye la creencia de que el amor dado en abundancia torna innecesaria la disciplina. Los niños respetuosos y responsables provienen de hogares y de instituciones donde hay una adecuada combinación de amor y disciplina”

#### d) Comunicación familia- centro

En las investigaciones realizadas suele reconocerse la existencia de escasa participación entre familia y centro y la falta de apoyos sociales que se reciben como aspectos que pueden afectar al profesor. Santillana ( 2000), en la realización de un informe educativo acerca de este tema, lo considera como preocupante en nuestro sistema educativo: “Distintas acciones del diagnóstico ponen de manifiesto que se ha instalado, en nuestro país, una situación mayoritaria de incomunicación entre las familias (padres y madres) y los centros a los que acuden sus hijos (...). El síntoma más preocupante que arrojan estos datos es, quizá, que ambos grupos institucionales se han acostumbrado a trabajar por separado, y que hacen en general poco por evitarlo”(pg. 149).

La labor docente se pone en duda y esto desconcierta a los profesores. “Desde los políticos con responsabilidad en materia de enseñanza y los medios de comunicación, a los propios padres de los alumnos, todos parecen dispuestos a considerar al profesor como el principal responsable de las múltiples deficiencias y del general desconcierto de un sistema de enseñanza fuertemente transformado por el cambio social” (Esteve, 1995:33).

A modo de conclusión, podemos pensar que la presión social, las presiones ejercidas por los padres sobre sus hijos, las desigualdades sociales, la falta de entendimiento acerca de valores, normas, disciplina, están provocando en el docente cierta frustración ante la incertidumbre de estos problemas. Si añadimos la crítica en el sentido de Esteve, donde se responsabiliza de muchos males al profesor, podemos decir que su labor se hace en sentido negativo, sintiéndose injustamente juzgados, basándose el reconocimiento de su trabajo en comentarios y rumores. Desde ahí no se avanza en positivo, no se curan heridas profesionales. Las políticas de enseñanza deberían ir encaminadas a no acrecentar esa frustración y sentimientos de culpabilidad del profesorado.

### 2.3. LOS COMPAÑEROS

Diferentes autores han analizado que la relación con los compañeros cuando es negativa es fuente de estrés y de desgaste en el docente. Fullan (1991), entre los aspectos mencionados anteriormente como agobiantes en el trabajo docente, destacaba en el 5º lugar las actitudes negativas de los compañeros. Otros autores han analizado este tipo de relación, así Calvete y Villa (1997:29) afirman que “los conflictos con otros profesores pueden convertirse en una causa de estrés, además de privar de una importante fuente de apoyo social”.

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 relaciones sociales tienen un gran valor cuando ofrecen ayuda para combatir el estrés (Brenner y otros, 1985).

Blase y Anderson (1996:104), acerca de las relaciones, añaden: “ Existen las micropolíticas entre profesores”. Los autores hablan de relaciones colegiales de dos tipos:

- a) *Positivas*, asociadas con la estrategia de diplomacia. “Esta forma de política es consistente con las normas de intercambio equitativo y de beneficio mutuo”(pg.104). Significa conocer cuándo “morderse la lengua” y no perder los estribos. En este lugar estarían las normas de cortesía, el apoyo a compañeros(compartir materiales, cubrir aulas, reconocer el éxito, simpatizar, desahogarse, ofrecer consejos).
- b) *Negativas*, asociadas con conductas de los maestros, definidas por otros como ofensivas, incluyen: el quedar bien, la confrontación, bajos niveles de confianza, apoyo, amistad, espíritu moral, aumento de conflictos, alienación. Aparecerían impulsadas por la poca solidaridad, condescendencia, pavonearse, espiar, criticismo, agresividad, falta de participación, egocentrismo, incompetencia, aislamiento (pgs.105-106).

Puede pasar que los problemas entre compañeros surjan porque mientras que unos profesores intentan investigar, desarrollar el currículo, planificar, elaborar materiales, atender a la diversidad, cooperar, otros llamados compañeros utilizan conductas negativas, tipo de espiar, negarse a todo tipo de participación, fumar en el aula, mandar los alumnos al patio para no dar clases o discriminarlos, utilizar material del centro para asuntos personales o guardar material, es decir, irresponsabilidades que hacen que estén unos contra otros y sucede que estos mismos profesores aparecen frente a otros, como son los padres o superiores, con la apariencia de éxito y eficacia.

Estos abusos o irresponsabilidades, que constituyen un mal precedente puede que prosperen en los centros por el comportamiento de otros profesores, hábiles, eficaces, que lamentablemente existen, podemos denominarlos seguidores, que sabiendo que es un mal ejemplo lo apoyan o silencian, no son transparentes con el único fin de ganar aliados, ya que lo que les interesa no es la mejora de la educación, ni que sus alumnos sean ciudadanos libres, justos y tolerantes sino que “ apelan al engaño consciente con el único fin de llegar a controlar la organización” ( Ball, 1987, 116).

Quizás uno de los problemas fundamentales sea el de las relaciones entre compañeros y que en los centros se produzcan actitudes, palabras, conductas a veces humillantes y vayan destruyendo o enfermando a docentes. Comportamientos relacionados con esas relaciones colegiales que hacen que unos profesores estén contra otros en el lugar de trabajo. Es obvio que es fundamental el respetar al otro, y tener en cuenta su cultura y sus debilidades eventuales, pero ¿qué hacer frente a la intolerancia,

cuando el otro es el que no respeta?, ¿ se escucha al otro mostrando interés por lo que tiene que decir?.

Las causas que se encuentran en el origen de los problemas de convivencia entre compañeros y compañeras de trabajo son estudiadas por CCOO (2000) y dicen que “no obedecen a cambios estructurales sociales ni legislativos; beben más bien de las fuentes históricas de las pasiones humanas (envidias, recelos, diferencias ideológicas, de criterios, etc.)” (pg.234).

Desde estas pasiones humanas de las que habla CCOO, la solución a problemas de relaciones cada vez se hace más difícil, son los menos investigados por los teóricos y fundamentales a la hora de hablar de calidad educativa y calidad de vida en los centros.

Surgen preguntas como las siguientes: ¿Cómo se resuelve el problema en un centro cuando compañeros se faltan al respeto, a la ayuda y a la colaboración?, ¿Cómo se resuelven en un centro problemas del tipo de cambiar las reglas a mitad de juego, amenazas, y humillaciones?. Aún surgiendo el conflicto entre los miembros hay soluciones que perjudican en vez de beneficiar por existir una minoría en el consenso y se daña sentimientos y se aumenta el malestar en algunos docentes, por actitudes irreflexivas. Si queremos ser saludables, las personas tienen que tratarse como personas, para entender mejor y actuar mejor sería necesario el conocimiento de micropolíticas entre compañeros, en general, de aulas y de centro, las relaciones tienen que ser humanas, como dice Blase y Anderson (1996:11): “ Cada conjunto de micropolíticas impacta la calidad de las relaciones que construyen los maestros entre ellos y sus varios constituyentes. Como la calidad de dichas relaciones influyen indirectamente en el alumno, nosotros creemos que es nuestra responsabilidad el entenderlas mejor y ayudar a los nuevos maestros a prosperar en los distintos escenarios escolares en que se encuentren”.

Feiman – Nemser y Floden (1.986:508) señalan que los profesores trabajan aislados, que tienen iguales pero no colegas. La costumbre de no pedir ayuda ya que hacerlo supondría admitir el propio fracaso. La competitividad, ser mejor que el otro o aparecer ante los padres u otros miembros de la comunidad como superior, el afán de dominio y poder pueden ser características que generen incapacidad para mantener relaciones recíprocas.

Tal como describen los autores mencionados los profesores aparecen como personas individualistas y poco cooperativas. Si consideramos que los docentes pasan la

mayor parte de su tiempo en el aula, con los alumnos, supone admitir la poca interacción con los demás profesores. Significa reconocer que las situaciones se resuelven en solitario y no en colectivo. Así contextos se agravan en los centros porque muchas de las decisiones son tomadas por algunos profesionales pero no compartidas por otros y no han sido ni discutidas, en ocasiones, las personas actúan a su aire, con una autonomía individual que lleva a errores y conflictos dificultando la participación y las relaciones humanas.

## 2.4. EL CENTRO COMO ORGANIZACIÓN

*“En el marco de la organización escolar se relacionan los individuos entre sí. No todas las relaciones son sanas en la escuela, no todas son educativas. Algunas tienen carácter patológico”.*

*(Kets y Miller, 1993)*

En los centros escolares las relaciones son diversas, de distintos significados y además pueden afectar a la salud del docente, así lo manifiesta Santos Guerra(1994:115-117): “El Centro escolar es un microcosmos en el que se teje una red, visible unas veces, invisible otras, de relaciones interpersonales que configuran el clima de la institución (...) La red de relaciones que se establece en el Centro no se teje solamente en el aula, aunque éste sea uno de los principales escenarios de la comunicación. Las entradas y salidas, los pasillos, los lugares de recreo, los talleres o laboratorios, etc. son también telares en los que incesantemente se confecciona este tapiz de innumerables hilos, densidades y colores”.

En los centros se ejercen presiones desde la inspección, la dirección, la sala de profesores, la coordinación. Ello genera profundas y complejas relaciones.

Acerca de las relaciones profesionales, otros autores amplían que: “La escuela es mucho más que una jerarquía de relaciones director /subordinado ya que incluye las profundas y complejas relaciones laterales” ( Packwood y Turner 1988).

“La ética autoritaria sostiene que las organizaciones son instrumentos sociales. La búsqueda de sus metas justifica ejercer todo el poder necesario incluyendo el recurso

a las fuentes irracionales de la autoridad, como el temor, la ansiedad y la impotencia” (Etkin 1993).

La realidad es que se puede temer por este tipo de síntomas que pueden llevar al miedo, a la desgana y hasta al abandono. Algunos autores hablan de organizaciones formales e informales, sanas y enfermas, de corta vida y de larga vida. Las características que para los autores tienen las organizaciones sanas, estarían en función de los siguientes requisitos:

- El enfrentamiento a los problemas y la solución de los mismos.
- La toma de decisiones participativa.
- Trabajo y responsabilidad compartido.
- Necesidades personales y relaciones humanas.
- La colaboración entre los miembros.
- El conflicto como enriquecimiento personal.
- Retroinformación entre los miembros.
- Crítica constructiva.
- Optimismo, sentido del humor, buen clima organizacional.
- Liderazgo flexible.
- Innovación.
- Adaptación al cambio.
- Estructura, procedimientos y políticas en función de las personas y diseñados para proteger la salud organizacional.

En el cuadro siguiente se recoge una amplia caracterización de las organizaciones como sanas o enfermas, según Moscopulos (1994:163)

ORGANIZACIONES ENFERMAS	ORGANIZACIONES SANAS
1. Poca inversión personal en los objetivos organizacionales, excepto en los altos niveles.	1. Los objetivos son ampliamente compartidos por los miembros
2. Las personas en la organización ven que las cosas van mal y no hacen nada para corregirlas. Los errores y problemas habitualmente se esconden.	2. Las personas se sienten libres de mostrar que se dan cuenta de las dificultades y se sienten optimistas de que podrán resolverse.

ORGANIZACIONES ENFERMAS	ORGANIZACIONES SANAS
3. Los factores extraños complican la solución de problemas. El estatus y situación en el organigrama son más importantes que la solución del problema. Las personas tratan a los demás, especialmente a los jefes, en una forma cortés y formal, que encubre los asuntos. La inconformidad es mal vista.	3. La solución del problema es altamente pragmática. Al atacar los problemas las personas trabajan informalmente, no se preocupan por el estatus, por su territorio, ni por preguntarse qué va a pensar la alta gerencia. Al jefe generalmente se le confronta. Se tolera bastante el pensamiento no conformista.
4. Las personas en los altos niveles tratan de controlar el mayor número posible de decisiones. Se convierten en cuellos de botella y toman decisiones sin la información y consejos adecuados. Las personas se quejan de las decisiones irracionales de la gerencia.	4. La responsabilidad en la toma de decisiones está determinada por factores tales como habilidad, sentido de la responsabilidad, disponibilidad de información, carga de trabajo, tiempo y requerimiento de desarrollo profesional y gerencia.
5. Los gerentes se sienten solos al tratar de hacer las cosas. Por alguna circunstancia, las órdenes, las políticas y los procedimientos, no se llevan a cabo como se suponía.	5. Hay un notable sentido de trabajo de equipo en la planeación, en la ejecución y en la disciplina; en resumen, la responsabilidad se comparte.
6. Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la organización no se respetan fuera de los estrechos límites de sus trabajos.	6. Las opiniones de las personas en los niveles bajos de la organización son respetadas.
7. Las necesidades y sentimientos personales son asuntos secundarios.	7. El rango de problemas tratados incluye las necesidades personales y relaciones humanas.
8. Las personas discuten cuando se requiere que colaboren. Son recelosas de su área de responsabilidad. Buscar o aceptar ayuda es visto como una señal de debilidad. Ofrecer ayuda; ni pensarlo! Desconfían de los motivos de cada uno de los demás y hablan mal unos de otros. El gerente tolera esto.	8. Hay una libre colaboración. Las personas piden ayuda a los demás y están dispuestas a darla también. Los medios de ayuda están altamente desarrollados. Los individuos y los grupos compiten con los demás, pero lo hacen de una manera justa y dirigida hacia una meta compartida.
9. Cuando hay una crisis de personas retroceden o empiezan a culparse unas a otras.	9. Cuando hay una crisis, las personas se reúnen rápidamente para trabajar juntas hasta que la crisis pase.
10. El conflicto generalmente está “por debajo del agua” y es manejado por políticas burocráticas de oficina o bien a través de discusiones interminables o irreconciliables.	10. Los conflictos se consideran importantes para la toma de decisiones y el crecimiento personal. Se manejan con efectividad, abiertamente. Las personas dicen lo que quieren y esperan que los demás hagan lo mismo.



ORGANIZACIONES ENFERMAS	ORGANIZACIONES SANAS
11. Aprender es difícil, las personas no se acercan a sus compañeros para aprender de ellos, sino que deben aprender de sus propios errores, rechazan la experiencia de los demás. Obtienen muy poca retroinformación sobre su información y la mayoría no es útil.	11. Hay una gran cantidad de aprendizaje en el trabajo, por la disponibilidad de dar, buscar y usar retroinformación y consejo. Las personas se ven a sí mismas y a las demás como capaces de un crecimiento y desarrollo personal significativos.
12. Se evita la retroinformación.	12. crítica conjunta acerca del progreso es periódica.
13. Las relaciones están contaminadas por la hipocresía y por el agigantamiento de la propia imagen. Las personas se sienten solas y sin interés por los demás; hay una corriente de temor.	13. Las relaciones son honestas. Las personas se preocupan por los demás y no se sienten solas.
14. Las personas se sienten atadas a sus puestos; se sienten aburridas. No hay mucha alegría.	14. Las personas muestran buena disposición y deseos de participar, porque así lo desean. Son optimistas.
15. El gerente es un “papá” que da recetas a la organización.	15. El liderazgo es flexible, cambiando de estilo y de persona de acuerdo con la situación.
16. El gerente controla fuertemente los gastos pequeños y demanda una excesiva justificación. Permite muy pocos errores.	16. Hay un alto grado de confianza entre las personas y un sentido de libertad y de responsabilidad mutuas.
17. Minimizar el riesgo tiene un alto valor.	17. El riesgo es aceptado como una condición del crecimiento y del cambio.
18. ” Un error y vas para fuera”	18. ”¿Qué podemos aprender de cada error?”
19. La mala actuación pasa desapercibida o se maneja arbitrariamente.	19. La mala actuación es confrontada y se busca una solución conjunta.
20. La estructura, las políticas y los procedimientos de la organización abruman a la misma, las personas se refugian en ellos y juegan con las estructuras de la organización.	20. La estructura, los procedimientos y las políticas de la organización están diseñados para ayudar a las personas a llevar a cabo su trabajo y para proteger la salud organizacional a largo plazo.
21. ¡Traición!	21. Hay un gran sentido del orden y, sin embargo, también hay un alto grado de innovación.
22. La innovación no está generalizada dentro de la organización, sino en las manos de unos cuantos.	22. La organización misma se adapta rápidamente a las oportunidades u otros cambios en su mercado, debido a que cada par de ojos está observando y cada cabeza está anticipando el futuro.
23. La gente se traga sus frustraciones: ”No puedo hacer nada. Es su responsabilidad salvar el barco”.	23. Las frustraciones son una llamada para la acción.”Es mi /nuestra responsabilidad salvar el barco”.

La salud docente puede verse afectada si el docente se encuentra realizando su trabajo en una organización enferma.

Bolivar (2000), al estudiar las organizaciones y refiriéndose a la interrelación de las personas, expone: “Resulta necesario diseñar y desarrollar contextos de relación cooperativa, donde los distintos agentes (externos e internos) en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional. Pero también, si ir más demasiado lejos en la utopía, como ya hemos resaltado, es necesario partir de la cultura escolar existente”(pg. 96).

Sólo partiendo de lo que existe se puede comenzar a cambiarlo. Para terminar, concluir con unas palabras de San Fabián (1996:218):

“La complejidad y ambigüedad que caracterizan a las organizaciones educativas exige preguntarnos una vez más al servicio de quién está la gestión de los centros. Necesitamos examinar si las decisiones que se toman en las organizaciones educativas tienen alguna relación con la educación”.

## **2.5. RELACIONES CON LA AUTORIDAD: DIRECTORES, INSPECTORES**

### **2.5.1. LA RELACIÓN CON LA DIRECCIÓN**

Las relaciones entre docente y dirección pueden generar enfermedad. 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 denominación 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 y si además se trata de un perfeccionista y es egocéntrico, estos rasgos pueden crear sentimientos de inadecuación y conflicto entre el personal a su cargo (Travers y Cooper 1997:79).

Esta cita pone de relieve de nuevo la preocupación por el mundo de los sentimientos. Conocer el tipo de relaciones es averiguar si las mismas llevan al entusiasmo o por lo contrario a la erosión de la función docente.

Para saber cómo afectan las relaciones planteamos partir del estudio de los rasgos personales del director, los distintos estilos de dirección, de liderazgo y de participación en la toma de decisiones que se han hecho en la literatura, con el fin de que sirvan de ayuda en la búsqueda de conflictos o problemas que puedan ser motivo de deterioro de la salud del docente.

La salud de los docentes puede verse afectada según sus relaciones con la dirección, desde dos aspectos diferentes:

1. Rasgos personales del director y estilo de liderazgo
2. Participación en la toma de decisiones y nivel de participación

### **2.5.1.1. La dirección escolar: función problemática**

Los rasgos personales del director es un indicador contemplado como una variable más que define los estilos de liderazgo. Weinert (1985:356) plantea un conjunto de variables para la elaboración de indicadores desde los cuales podemos sistematizar la mayor parte de estilos directivos que nos presenta la actual literatura, entre los que destaca: “El tipo de trabajo, organigrama, clima, dimensión del grupo, homogeneidad del grupo, tipo de estructura y poder, sistemas de recompensa, y la personalidad del director (sus características personales, su propio temperamento y su visión de la vida)”.

Autores como Domínguez Fernández y Díez Guitérrez (1996:380) han hablado de estilos directivos según el tipo de cultura:

- BUROCRÁTICO. Concepción Eficientista. Cultura burocrática. La jerarquía y el status se adquieren en función del puesto legal que se ocupa.
- COLABORATIVO. Concepción Sociocrítica- Política. Cultura colaborativa. Basado en la capacidad y competencia para llevar a cabo la tarea (expertos).
- PERMISIVO. Concepción Interpretativo-Simbólica. Cultura permisiva. Se ejerce en función de la mayor dedicación para ayudar a los demás.

Ball (1987: 97) identifica cuatro estilos de dirección:

1. **El interpersonal**. Características: Los directores apelan principalmente a las relaciones personales y al contacto cara a cara para desempeñar este rol. Prefiere consultar a las personas más que realizar reuniones, para sondear ideas, recoger opiniones. Se orienta hacia la informalidad en las relaciones y al uso de redes informales de comunicación y consulta. La importancia asignada a las relaciones personales y los favores individuales del director a los miembros del personal crea un sentido de obligación mutua. Mediante el otorgamiento de “beneficios”, el director ata a los profesores con un lazo de lealtad hacia la persona no al cargo. El director es el centro de la comunicación. EL director tenderá a hacer las consultas de manera discreta, se usarán las reuniones del personal para airear opiniones, más que para llegar a decisiones. La toma de decisiones llega a ser considerada como un proceso misterioso y elusivo.
2. **El administrativo**. Características: El director administrativo es el jefe ejecutivo de la escuela, generalmente rodeado y apoyado por un equipo de administración superior. El director se relaciona con el personal por mediación de este equipo. Lo que se alienta aquí es un sentido de responsabilidad por la organización separado de las personas que realmente la constituyen. El resultado es una concepción deshumanizada de la escuela, una estructura de deberes y responsabilidades. Los miembros del personal tienden a sentirse excluidos de los aspectos importantes de la toma de decisiones. Esta es una función de especialista: Llegan a experimentar su trabajo como sometido a decisiones que se toman en otra parte; así, se siembran las semillas de la alineación.
3. **El político**. Existe un reconocimiento del proceso político como un elemento importante de la vida escolar. La respuesta a este reconocimiento puede ser la aceptación del proceso y la participación abierta en él, o su rechazo y el intento de eludir o desviar el proceso.  
Este estilo se subdivide en dos:

3.1. **El antagonista.** Características. Como el interpersonal, se basa principalmente en la conversación. El director estimula el debate y es un destacado participante en él. Se subraya el diálogo y, no raramente, el enfrentamiento. Se reconoce la existencia de intereses e ideologías rivales en la escuela, y se permite que éstos entren en los procedimientos formales de discusión y toma de decisiones. Los participantes describen la toma de decisiones en el lenguaje del enfrentamiento. Hablan de peleas, batallas y desafíos. El talento de este estilo reposa en gran medida en la habilidad del director para hacer frente a las incertidumbres del debate público, es decir, hacer frente a los ataques, a persuadir a los vacilantes, a ofrecer una argumentación razonada, la habilidad es acentuar discusiones y comprometerse en nuevas ideas y cambios, un vehículo para la discusión es el foro abierto.

3.2. **El autoritario.** Características. Si el director antagonista aspira a persuadir y convencer, el autoritario se preocupa directamente de imponerse, no ofrece ninguna posibilidad de reconocer ideas e intereses rivales. Evita, impide o simplemente ignora la oposición. No se brindan oportunidades para la elaboración de ideas alternativas o la afirmación de intereses alternativos, fuera de los que el director define como legítimos. En verdad, el director autoritario puede apelar, de hecho al engaño consciente como método de control organizativo. El director autoritario parece sentir un horror casi patológico hacia el enfrentamiento. El grado de participación de los miembros es pequeño. Dispone de reclutamiento selectivo siendo la conformidad una cualidad esencial que se busca, personas que no “causen problemas” al director “poniendo dificultades” o “provocando perturbaciones”.

(sacado de Ball, 1987, 97-122)

Las relaciones entre docentes y director pueden verse afectadas y puede ser un condicionante e influir en la salud según el estilo de dirección empleado. La acreditación (a muchos directivos concedida automáticamente) con la que se accede al cargo no garantiza el ser un buen líder y tener un estilo de dirección válido para los tiempos actuales.

Si un director pertenece **al estilo interpersonal** podemos pensar que el mayor problema es que sustituye la colaboración del equipo por las relaciones personales con cada uno de los profesores, existen condicionantes en forma de favores, es informal y no se enfrentan los conflictos. El negociar con los profesores aisladamente hace que la información no llegue a todos de la misma manera. Otro problema, es que las decisiones se toman fuera de los órganos colegiados. Un ejemplo sería la negociación de tutorías realizada individualmente, sin la participación conjunta; puede pasar que las elecciones no sean las más acertadas, no se realicen de forma abierta, y que se hayan designado por intereses particulares de los profesores más que por el beneficio de los alumnos. Este tipo de actuaciones puede generar tensiones y malestar a lo largo del curso entre los miembros.

Si un director pertenece **al estilo administrativo** está sometido a la burocracia y lo que importa son los papeles, es la forma y no el fondo, las personas no se sienten implicadas. Corre el riesgo de evitar la actualización, la creatividad y la innovación.

**El estilo de dirección político - antagonista** es adecuado en las relaciones porque intervienen todos los miembros en la toma de decisiones, es abierto y puede llevar a mejorar la calidad educativa y a un mejor bienestar docente. Necesita contar con la habilidad del director y de las personas para hacer frente a incertidumbres y enfrentamientos. Puede pasar que, por ideologías opuestas y según el número de miembros en los claustros de los centros, no siempre se tenga en cuenta la línea de actuación mejor, más idónea para la calidad educativa y esto genera malestar y tensión en docentes por la existencia de amigos y enemigos o por la dificultad de encontrar un punto de equilibrio. Lo deseable sería aunar voluntades en proyectos compartidos y que el director sepa plantear propuestas, establecer alianzas. Así este estilo se adaptaría mejor al cambio y se preocuparía por las personas y las tareas.

**El estilo político - autoritario** no brinda la transparencia, es cerrado a la toma de decisiones y la participación, evita el diálogo, la discusión y si no hay diálogo no hay relación, su efecto genera frustración.

Estudios recientes incorporan más variables estudiando la figura del director como líder. El liderazgo abarca para Sergiovanni (1984) facetas tan diversas como: “la técnica (capacidad para planificar, organizar, coordinar y programar), la humana (creación y mantenimiento de la moral en grupo, fomento del crecimiento y la creatividad, implicación del personal en la tarea), la educativa (capacidad de trabajo en colaboración para detectar necesidades y proporcionar supervisión) y la simbólica o la cultural”(pg. 6) . Sobre el liderazgo existen visiones diferentes, así se habla de liderazgo estructural, de recursos humanos, político y simbólico (Bolman y Deal, 1.995:397). Los estudios han incorporado la variable cultura a tener en cuenta, porque la cultura del centro depende en gran medida de la cultura social, y sobre el liderazgo se plantea el liderazgo transformador porque a parte de preocuparse de las tareas y de las personas aumentando el interés y la motivación añade la cultura, es decir, se tiene en cuenta los intereses y necesidades individuales de los profesores pero dentro de las prioridades y necesidades de los proyectos de la escuela. Éste sería el ideal pero puede provocar tensión y conflicto al director y no podemos olvidar que el director es un docente y su salud puede verse afectada porque las situaciones son tan diversas que se hace complicado ejercer el liderazgo eficazmente.

La tensión en un director puede darse por:

- Las excesivas demandas, constantes presiones de proyectos, de planes, de instrucciones, el implicar a los profesores en estos cambios crea desgaste y si unimos junto a ello la tarea educativa que debe desempeñar porque es un profesor puede llevar al deterioro de la salud.
- La gestión del centro y las tareas pedagógicas son tareas muy diferentes y desarrollarlas a la vez puede resultar agobiante. Normalmente el compartir las tareas de dirección con las de docencia, unas van en detrimento de las otras.
- El encontrar un punto de equilibrio en el sentido señalado anteriormente en el estilo de dirección antagonista puede crear tensión al director si se presentan dificultades y se piensa que desfavorece a personas.
- El rendir cuentas es otro problema de desgaste y de conflicto: cuentas de gestión, memorias con mecanismos de evaluación de los diferentes planes, reuniones... Son sistemas de control que generan normalmente presión, en ocasiones no se respetan las decisiones de los centros, y esto lleva al malestar porque el director tiene que enfrentar la decisión del centro y la de la administración. El no respetar la autonomía de los centros trae consigo la no creencia en la dirección, llevando al líder al desgaste, malestar y

abandono. Por eso, plantearse ser director o pertenecer al equipo directivo es tarea difícil.

- Otro aspecto a destacar es la escasa relación entre la retribución económica y el cargo que se ostenta. En la sociedad actual, cualquier cargo similar está mejor retribuido por la responsabilidad que conlleva y el gran número de actuaciones a realizar. Estos hechos, junto con los anteriores expuestos favorecen una falta total de profesorado dispuesto a ostentar el cargo.

Bardisa, (1.994: 124) en su artículo "*La dirección de Centros Escolares*", analiza las causas que pueden provocar la falta de acuerdo y de compromiso del profesorado con el modelo de dirección actualmente vigente, destacando las siguientes:

- a) Los estados de opinión. La moda de no querer ser director está relacionada con una negativa inicial a ser candidato público, en cambio esta negativa se convierte en un "sí quiero" cuando la inspección sugiere privadamente que la acepte. Al ser designado directamente se argumenta ante la comunidad que no ha tenido más remedio que acceder.
- b) Carácter plural de la representación. Los directores manifiestan sentirse más representantes y defensores de su comunidad que de los intereses que proceden de la Administración. Manifiestan que ante determinados problemas se encuentran solos, ya que la administración no atiende a sus demandas o no presta una intervención ágil. Este conflicto no se presentaría con la existencia en los centros de proyectos comunes basados en los principios con los que nuestra sociedad se siente comprometida. Justicia, democracia, igualdad, etc.
- c) La transitoriedad del cargo. El hecho de que el periodo de mandato sea tan breve reduce las posibilidades de diseñar, desarrollar y evaluar un Proyecto Educativo y Curricular estable y realmente innovador.
- d) La falta de formación para ejercer la dirección.
- e) El abandono de la enseñanza. Habría que romper con la imagen de dos tareas enfrentadas, dirección y enseñanza, que conduce a que los directores se vean a sí mismos incapaces de integrarlas.
- f) Las relaciones conflictivas con la comunidad escolar.
- g) La dificultad de constituir un equipo directivo. Dadas las resistencias a asumir la dirección los diferentes miembros del claustro, no es extraño que resulte complejo encontrar otros profesores para constituir el equipo directivo.



- h) La escasez de compensaciones. Pocas ventajas de carácter económico, pocas repercusiones para la promoción profesional, falta de reconocimiento por parte de la comunidad, no se valora el prestigio social.
- i) La responsabilidad añadida.

### **2.5.1.2. Acerca de la participación en la toma de decisiones**

En relación con la participación, San Fabián (1996:214-215) afirma que “la colaboración y la toma de decisiones participativa se presentan como requisito de la profesionalidad docente. Es indudable que la adquisición y aplicación del conocimiento experto en la enseñanza se ven facilitadas por un contexto de colaboración e intercambio profesional, sin embargo ¿Por qué el profesorado suele ser reacio a la colaboración? (...) Junto a las barreras personales e institucionales que limitan la participación en los centros- resistencia a cambiar de roles y a asumir responsabilidades, desconfianza, apatía, falta de recursos adecuados, miedo a perder poder, satisfacción en el status quo, falta de apoyo en el sistema..Suele darse una discrepancia entre las actitudes y valores expuestos por los directivos/ Administración y los procesos, estructuras y conductas que se siguen realmente para la toma de decisiones. Con frecuencia, lo que se practica es una toma de decisiones de tipo consultivo, cuando no son procesos de pseudoparticipación que generan desánimo y frustración de expectativas “

Para conducir un centro a que adquiera su propia cultura y la satisfacción de las personas, la toma de decisiones de la administración y los directivos en los procesos, valores, etc. tienen que ser coincidentes, seguir el mismo camino, no ir por separado. Las relaciones tienen que ser menos rígidas, más humanas, con una comunicación coherente, metas claras, más colaboración entre ambas partes; tiene que mejorarse la discrepancia de la que habla el autor porque si no desconcierta, es decir, de nada vale que la administración promueva cambios si luego el líder del centro pertenece a un estilo de dirección autoritario sin existencia de relaciones, sin toma de decisiones, o que el director sea un buen líder transformador y la administración no respeta la toma de decisiones del centro. Tiene que existir un equilibrio que conduzca al bienestar de los docentes y a la mejora de la calidad educativa.

Estos planteamientos llevan a reconocer que el estilo directivo y la participación en la toma de decisiones puede ser un condicionante que afecte a la salud del docente, con la necesidad de lograr un estilo de liderazgo que se mueva por mejorar la calidad de educación en los centros haciendo estos más saludables y a sus miembros más sanos,

con el apoyo de los administradores puede conducir a mayor bienestar, más prestigio, más profesionalidad en los docentes. El desánimo y la frustración de expectativas conllevan al desánimo y la frustración de profesores.

### **2.5.2. LA RELACIÓN CON LA INSPECCIÓN Y LOS ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN**

En relación con la salud del docente, la inspección y los administradores de la educación pueden contribuir a mejorarla o a desfavorecerla.

Un primer aspecto que afecta al docente está relacionado con el tipo de valoración que se realice a su trabajo según sea esta constructiva o destructiva. Si se trata de una valoración constructiva puede ayudar a orientar, apoyar y mejorar la práctica docente porque puede producir cambio; pero si es destructiva es una desvalorización con lo cual decae la autoestima del docente, no se le reconoce ningún tipo de esfuerzo y puede llevar al desinterés, malestar, tensión. En relación con la administración, CCOO (2000) señala que en muchas ocasiones el trato no es el deseable en las relaciones personales, “las mayores dificultades se localizan en la relación en términos más colectivos con la inspección educativa. Es sintomático que siga todavía extendida la impresión de que cumple más un papel fiscalizador y burocrático que de apoyo y colaboración en los centros en la consecución de los objetivos generales educativos y en la resolución de problemas, con asesoramiento legal, aportación de recursos materiales y humanos, intermediación entre sectores de comunidad educativa, etc” (pg. 240).

Para una mejora en el tipo de valoración parece conveniente partir de las necesidades de los profesores. Entre otras estarían: el trabajar en un ambiente escolar seguro, tener voz en el gobierno del centro, sentimientos de dignidad, respeto y apoyo por parte de la Administración, seguridad en el trabajo, etc. Teniendo en cuenta que las necesidades se identifican con deseos, problemas, dificultades, carencias (García Llamas, 1999: 156), afrontar las mismas significaría dar relevancia al trabajo intentando conocerle.

“La autoridad no es una cosa, es la búsqueda de la solidez y de la seguridad en la fortaleza de otros, que se percibe como algo objetivo” (Sennett 1980: 197).

Un segundo aspecto es la falta de incentivos profesionales y de estatus social del profesor. Es significativo estudiar cómo entre los factores de estrés aparecen en primer lugar los salarios (Esteve, 1987:26). Los salarios en la profesión se incrementan por antigüedad pero la implicación en tutoría de los futuros profesores en período de prácticas, la dedicación extra de atención de profesores principiantes, responsabilidades de vigilancias fuera del horario, consejos escolares, participación en investigaciones o proyectos, etc. no son reconocidas con ningún tipo de incentivo y ello puede generar desinterés. Interesa hacer más atractiva la profesión con otro tipo de motivación, como por ejemplo:

- Establecer algún medio de progresión en la carrera y de reconocimiento de la especial dedicación en el trabajo docente.
- Favorecer las condiciones para mejorar lo que hacemos a través de la incorporación en los centros de algún fondo económico que permita financiar actividades, materiales u otros recursos como son la mejora de tutorías para recibir a alumnos y padres y de diferentes estancias de los centros, participación en eventos, etc.
- Apoyo eficaz para mejorar la imagen y el prestigio del profesor, etc.

Un tercer aspecto que puede generar malestar es el tipo de relación que se establece, es muy rígido. Es necesario mejorar las relaciones humanas, brindar oportunidades para colaborar con los docentes en aspectos como: discusión de criterios, reconocimiento de ideas, alternativas diferentes, intercambio de opiniones, participación en toma de decisiones, emisión de juicios acerca de las prácticas, es decir, tener en cuenta el sentir y el pensar de las personas implicaría satisfacción, porque el que cuenten contigo enfatiza la idea de valor. Una visión de que vales implica optimismo, hace que te esfuerces por enriquecerte, puede producir cambio, mayor bienestar y menos tensiones. “Se ejerce liderazgo sobre los seres humanos cuando personas con motivaciones y metas determinadas movilizan, aún en competencia y conflicto con los demás, recursos institucionales, políticos, psicológicos, y de otro tipo, a fin de despertar, comprometer y satisfacer las necesidades y motivaciones de sus seguidores” (Bolman y Deal, 1995:398).

La OCDE, (1991: 170) en un informe internacional sobre las escuelas y calidad de la enseñanza, expone que entre las funciones críticas que pueden ejercer las autoridades de educación estarían:

- a) Suscitar y mantener un interés público y permanente por la calidad de educación.
- b) Especificar claramente lo que la sociedad espera que logren todas las escuelas.
- c) Exponer un currículo básico para todos los estudiantes y las condiciones bajo las cuales deberían ofrecerse materias opcionales.
- d) Asegurarse de que los profesores pasen por una formación práctica inicial eficaz y de que tengan amplias oportunidades para un continuado desarrollo profesional.
- e) Prescribir para las escuelas unas sólidas estructuras de gestión en las que se incluyan la participación de los padres y de los representantes de la comunidad.
- f) Garantizar que todas las escuelas dispongan de recursos adecuados.
- g) Supervisar el rendimiento de las escuelas con objeto de asegurar que todos los niveles generales sean satisfactorios y de que queden identificadas y obligadas a mejorar todas las escuelas malas.
- h) Proteger la libertad de todas y cada una de las escuelas.

Es posible plantearse dilemas y tensiones que pueden afectar a la salud del profesorado sobre estas cuestiones. Algunas reflexiones serían:

- Los cambios producidos han de transformar los centros. Los profesores deben asumir nuevas responsabilidades y modificar su forma de enseñar pero han de recibir más motivación y estímulo encaminados a la mejora, al prestigio, a la humanización y no a la competitividad y a la incertidumbre. El desarrollo profesional implica mejora en recursos, organización, disponibilidad de tiempo, tener en cuenta a las personas. En ocasiones llegan instrucciones a los centros de lo que tenemos que hacer y nos preguntamos qué nos mandan aquí, qué es esto, viene impuesto sin tener en cuenta nuestros criterios, no sabemos qué hacer y nos sentimos fracasados por tener que aplicar líneas de actuación que en algunos casos no benefician, generan malestar, estrés, absentismo laboral.
- Los efectos que pueden generar los problemas de salud del profesorado suponen un gasto en bajas laborales, absentismo docente para el sistema educativo, pero también suponen directamente o indirectamente que funcione o no funcione bien la organización.

En un estudio que realizó Coughlan(1969:51) al analizar factores que afectan a la dimisión entre maestros encontró como principales elementos los siguientes:

- La dirección (incluyendo su política, condiciones y procedimientos).
- Las relaciones interpersonales.
- El funcionamiento de centro.
- La autorrealización de los maestros (autonomía profesional y reconocimiento).

Los efectos de las bajas de profesores son evidentes. Uno de los problemas es el relacionado con los alumnos, su educación puede verse afectada con la falta de un profesor. Las sustituciones afectan tanto al profesorado como al alumnado, ya que según el número de profesores de los centros, la falta de un compañero es asumida por ellos. Perjudica a los alumnos, al rotar docentes diferentes, a los profesores que sustituyen y al docente que está de baja, ya que se puede culpabilizar de esta situación.

Otro de los problemas es el de las decisiones de contratos y cambios de nombramientos de trabajadores, que tiene que ver con determinadas medidas de contratación de personal a menudo de forma temporal, docentes itinerantes (bajo la supervisión de varios líderes, con diferentes actitudes y modos de ver la educación, con normas enfrentadas en algunos casos, produciéndose sentimientos de desvalorización en este tipo de profesores), menos recursos a los centros, etc.

Sea cual sea el coste, hemos de entender que todos los problemas revisados hasta ahora que tienen los profesores en su trabajo se convierten en tensiones y conflictos que pueden perjudicar seriamente su salud, tema que pasamos a exponer a continuación.

### 3. LA SALUD DEL DOCENTE

*"Las condiciones del ejercicio de la función educadora suponen un estado físico satisfactorio y una buena salud "*

*(Debesse, M., Mialaret, G, 1980)*

#### 3.1. CONCEPTO DE SALUD

En 1978 la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud como un estado completo de bienestar físico, mental y social y no únicamente la ausencia de enfermedad o dolencia. Aunque a partir de aquí la salud comenzó a entenderse como una entidad bio-psico-social, no deja de ser una definición claramente utópica, puesto que este supuesto estado de plenitud es prácticamente imposible.

Para acercarnos al concepto de salud se deben destacar tres características esenciales:

- El estado de salud no puede ser algo absoluto, completo o permanente sino que es esencialmente variable.
- No puede establecerse un límite definido y drástico entre salud y enfermedad. Existen diversos niveles sobre los que tampoco pueden establecerse criterios fijos.
- El concepto de salud implica la consideración de tres componentes:
  - 1- *Subjetivo* (creencia y percepción del bienestar)
  - 2- *Objetivo* (funcionalidad orgánica)
  - 3- *Adaptativo* (integración bio-psico-social).

Las definiciones que se han dado acerca de la salud pueden agruparse en dos categorías:

- Aquellas que consideran la salud como un estado ideal del organismo.
- Aquellas que consideran la salud como una tendencia valorada universalmente como positiva.

Algunos autores han intentado aproximarse a una definición más objetiva y de mayor utilidad, contemplando en la misma los siguientes elementos:

- a) Sentimiento subjetivo de bienestar
- b) Alto nivel de productividad social
- c) Niveles adecuados de funcionamiento corporal
- d) Baja utilización de servicios del sistema sanitario
- e) Resistencia al estrés, a las infecciones y a las agresiones físicas

La salud debe entenderse como un proceso dinámico dentro de una dimensión continua, en cuyos extremos se situaría la enfermedad (como pérdida de la salud del sistema biológico) y la propia salud (como bienestar en el amplio sentido), respetando la unidad funcional del individuo.

En esta línea, la Organización Mundial de la Salud (OMS), dentro del marco de “Salud para todos en el año 2000”, se centra en los conceptos positivos de salud, en lugar de hacer énfasis en la enfermedad.

Los presupuestos en los que se basa son los siguientes:

- **Añadir vida a los años:** es decir asegurar el pleno desarrollo y la plena utilización del potencial físico y mental integral o residual de las personas de tal forma que puedan disfrutar de una vida sana.
- **Añadir salud a la vida:** es decir reducir la mortalidad y la incapacidad.
- **Añadir años a la vida:** es decir luchar contra la muerte prematura, o lo que es lo mismo alargar la esperanza de vida.

La OMS manifiesta la necesidad de una cultura de salud que implica unos estilos de vida sanos que comprenden patrones de conducta, valores y actitudes adoptadas por los sujetos en respuesta a su ambiente económico, cultural y social.

Al contemplar la salud bajo esta perspectiva nos encontramos con el siguiente dilema: ¿Es el individuo enfermo el “responsable” de su propia falta de salud, o es la incidencia de las tensiones sociales una de las causas de su estado patológico?.

Sobre si el individuo es culpable, Fontecha Fresno (1.993:24) expone: “Una nueva dimensión de la noción de salud presupone desculpabilizar, potenciar la autoestima y procurar los recursos necesarios para eximir de la sobreexigencia social que impide la resolución de las expectativas personales y profesionales”.

### **3.2. SALUD Y DOCENCIA**

El perfil del docente es el de un profesional que ocupa el rol de *educador*, lo cual exige al mismo una preparación psicopedagógica que le haga conocedor de la psicología del alumnado, dado que el conocimiento de la realidad social y afectiva de éste le va ayudar a crear el clima necesario para el aprendizaje.

El educador va a jugar un papel central dentro de la motivación de los alumnos, ya que es muy frecuente que no se encuentre en las aulas con una actitud positiva hacia el aprendizaje por parte del alumnado, y es tarea del mismo la modificación de las actitudes. Esta interacción profesor – alumno va a ser clave en el éxito de la tarea docente.

Los docentes en el ejercicio de su labor van a encontrarse en los centros ante distintos condicionantes con gran impacto psicológico para el mismo:

- 1- El aula. El profesor se enfrenta diariamente a una situación emocional del alumnado compleja: falta de hábitos de estudio y trabajo, agresividad, problemas sociales, que en muchos casos acaba haciendo mella en su propia estabilidad emocional.
- 2- El clima profesional existente en los centros: Asimismo el profesor establece relaciones con sus compañeros, con la dirección del centro, con la administración. Estas relaciones pueden llegar a convertirse en un factor de insatisfacciones y tensiones, o bien la carga de trabajo excesiva, la presión acerca la competitividad, problemas con los líderes... pueden ser generadores de conflictos.
- 3- Las nuevas demandas. Los cambios modifican los roles y las funciones de los docentes.



- 4- La ambigüedad del rol. El no tener claras las responsabilidades, tareas, funciones pueden llevar a dudar, a incertidumbre, a no saber que se espera de los profesores.

La fuerza de estos condicionantes sobre la salud del docente puede llegar a ser tan importante que haga que muchos docentes acaben sucumbiendo emocionalmente y presenten un claro deterioro de su salud mental.

La salud es el eje imprescindible para una enseñanza de calidad. Es una realidad que durante muchos años solamente se consideraban profesiones de riesgo a aquellas en las que por las características de peligrosidad de las mismas entrañaban mayor posibilidad de accidentes, incluso de perder la vida, no siendo el malestar psíquico incluido entre las mismas.

Actualmente se habla de enfermedad derivada del trabajo como aquel deterioro lento y paulatino de la salud del trabajador, producido por una exposición crónica a situaciones adversas, sean éstas producidas por el ambiente en que se desarrolla el trabajo o por la forma en que éste está organizado.

Una de esas profesiones que antes no se consideraban de riesgo es la profesión docente, existiendo estudios que demuestran la existencia de factores de riesgo y los posibles daños de los mismos (tal como se expone en la siguiente tabla realizada por CCOO.). Dentro del personal docente existe una de las más altas tasas de absentismo laboral entre todas las profesiones, según se desprende del estudio realizado por CCOO (2000) sobre la salud laboral del profesorado. Varios autores afirman que (Cuadernos de pedagogía, nº 234:72)

“el absentismo no justificado, ilegítimo, es mayor en la enseñanza que en otras profesiones”.

Hay que considerar a autores que han dado cifras y que utilizando muestras de profesores de muy diferentes nacionalidades han coincidido que el docente como persona ve su salud afectada en el ejercicio de su profesión.

Brodbelt (1973) en una investigación realizada en Estados Unidos con 379 docentes, tanto del ciclo primario como secundario, dice que el 35,7% presentaba un desequilibrio psíquico moderado y el 29% perturbaciones psiquiátricas serias.

<b>FACTORES DE RIESGO Y POSIBLES DAÑOS DENTRO DE LA PROFESIÓN DOCENTE</b>	
<b>FACTORES DE RIESGO</b>	<b>POSIBLES DAÑOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente Seco</li> <li>• Polvo de tiza</li> <li>• Esfuerzo vocal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento de la incidencia en enfermedades respiratorias</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esfuerzo vocal</li> <li>• Diseño incorrecto de las aulas</li> <li>• Materiales inadecuados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfonías</li> <li>• Irritación vías respiratorias</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfonías y estrés</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Productos tóxicos en los laboratorios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irritación ocular y de vías respiratorias</li> <li>• Intoxicación</li> <li>• Alteraciones de la piel</li> <li>• Alteraciones del sistema nervioso central</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Radiaciones en laboratorios</li> <li>• Contaminantes biológicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gripe y rubéola en escuelas infantiles</li> <li>• Tétanos en talleres</li> <li>• Hepatitis B en centros de educación especial</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura de bipedestación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alteraciones circulatorias</li> <li>• Varices</li> <li>• Dolor en región lumbosacra</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipulación de niños</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alteraciones musculoesqueleticas (lumbago, artrosis, hernias discales)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre población en las aulas, exceso de responsabilidad, horarios, ritmo de trabajo elevado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrés</li> <li>• Aumento de incidencia de trastornos nerviosos (ansiedad, depresión)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maquinas, herramientas, instalación eléctrica principalmente en talleres y laboratorios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accidentes</li> </ul>

Fuente: La salud laboral docente en la enseñanza pública. FE-CCOO (2000:283)

El estudio epidemiológico realizado por Amiel (1972:349) sobre las enfermedades de los profesores sometidos a tratamiento en los centros asistenciales de la Mutuelle Générale de l'Education Nationale, sobre una muestra de 1294 profesores enfermos, concluye: "Entre los enseñantes los diagnósticos más frecuentes son

- Estados neuróticos: 27%.
- Estados depresivos: 26.2%.
- Personalidades y caracteres patológicos: 17,6%.
- Estados psicóticos tales como psicosis maníaco-depresivas: 7,4% y las esquizofrenias: 6,6%, seguirían mucho más lejos".

Amiel-Lebigre (1980:179) se plantea la pregunta acerca de la significación de estos datos con otros grupos profesionales o con el resto de la población, un estudio de tipo clínico realizado por ella misma en 1973 llega a la conclusión "de que la frecuencia de los casos psiquiátricos es claramente más elevada en los maestros analizados que en los sujetos de grupo testigo".

En definitiva, los docentes sufren las consecuencias de estar expuestos a un aumento de la tensión en el ejercicio de su trabajo. Si bien, la opinión de "hoy en día, ejercer la docencia es sin discusión un oficio plagado de riesgos" es bien generalizada (Breuse, 1986:180).

Frente a este hecho la administración tiende a culpabilizar a los profesores de sus males e incluso manifestando que se dan bajas "alegremente" (en artículo de prensa, la Nueva España, noviembre de 2.001), cuando la realidad es que el malestar docente no es más que una forma de identificar que algo no funciona bien en la salud de las personas dedicadas a enseñar y no se toman las medidas conciliadoras y positivas oportunas. Se acentúa el sentimiento de culpa y por tanto se recrudece el conflicto.

### **3.3. ENFERMEDADES MÁS FRECUENTES DEL PERSONAL DOCENTE**

#### **Estrés laboral**

El estrés es un fenómeno adaptativo de los seres humanos que contribuye en buena medida a su supervivencia, a un adecuado rendimiento en sus actividades y a un desempeño eficaz de muchas esferas de la vida. Ahora bien, lo que resulta negativo, llegando a ser nocivo, es el hecho de que esa experiencia sea excesiva, incontrolada o incontrolable.

El estrés laboral es aquel cuyos desencadenantes está ligados específicamente al desempeño de una profesión determinada.

El estrés laboral docente es un problema importante de causas diversas, entre las que cabe destacar el hecho de tener que estar pendiente del comportamiento de los alumnos, captar su atención y controlar su comportamiento, tratar con la diversidad de las necesidades educativas, conseguir motivar a los alumnos para el estudio, hacer frente a los alumnos indisciplinados, superar los conflictos entre compañeros y tratar con los padres.

El docente con estrés laboral se siente mal pagado y sobrepasado por el trabajo, se siente desvinculado del centro donde trabaja y de los compañeros, es incapaz de hacer frente a problemas de indisciplina, a alumnos conflictivos o al trabajo burocrático.

El profesor con estrés laboral presenta una sintomatología de tipo diverso. Travers y Cooper (1997:38) indican los siguientes síntomas:

- Manifestaciones emocionales: sentimientos de ansiedad indefinida, insatisfacción, depresión, temor y frustración, baja autoestima, agotamiento.
- Manifestaciones conductuales: problemas de conducta, tales como desequilibrios alimenticios, consumo excesivo de tabaco y alcohol/medicamentos, violencia o insomnio, más otros como renuncia en forma de absentismo o abandono de la profesión.
- Manifestaciones fisiológicas: dolencias cardíacas, enfermedades psicosomáticas, fatiga y bajas reservas de energía.

Es importante, a la hora de identificar las manifestaciones del estrés entre el profesorado, tener en cuenta que, si el trabajo constituye la fuente de estrés ( como las analizadas hasta el momento, exceso de trabajo, problemas con los roles, con los alumnos, con los compañeros, con los cambios producidos, etc) “ 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” (Travers y Cooper, 1997: 40).

Al estudiar el estrés en el trabajo los investigadores se han centrado en uno de los tres enfoques siguientes:

- El estrés como respuesta a una situación o ambiente molestos. La persona manifiesta indicios de tensión.
- El estrés como estímulo. Trata de identificar las distintas fuentes de estrés. Seyle (1980), Edwards y Copper (1988, 1.997) hablan de diferentes tipos de estrés como estímulo:
  - Eustrés o buen estrés que hace referencia a situaciones y experiencias en las que el estrés tiene resultados y consecuencias predominantemente positivas porque produce la estimulación y activación adecuadas que permiten a las personas lograr en su actividad unos resultados satisfactorios con costes personales razonables.
  - Distrés o mal estrés que es el que ha recibido más atención en la investigación científica y habitualmente se ha entendido en este sentido el término genérico "estrés". Así, hablamos de él para referirnos a experiencias de presión y demandas excesivas que la persona ha de afrontar sin tener los recursos adecuados ni saber muy bien como hacerlo.
  - Hiperestrés o exceso de estrés.
  - Hipoestrés o defecto de estrés.
- El estrés como interacción. Para muchos teóricos el estrés ya no es un fenómeno estático, como una respuesta o un estímulo, sino es un proceso más complejo y lo consideran en términos relacionales como una interacción entre la persona y su entorno. Las personas influyen en su entorno y reaccionan ante él.

El tratamiento del estrés pasa por la eliminación de los factores estresantes.

## Estados de ansiedad

Los estados de ansiedad son combinaciones variables de manifestaciones físicas y mentales de ansiedad no atribuibles a peligro real, que se presentan ya sea a manera de crisis o bien como estado persistente ( Ballus, 1.988:1.433).

Podemos establecer una gradación entre distintos estados de ánimo en torno a la ansiedad, cuyas diferencias someras son las siguientes:

- *Inquietud*: equivale a un nerviosismo manifestado psicomotoramente sobre una sensación de inseguridad
- *Ansiedad*: en la que predominan los componentes psíquicos con sentimiento penoso de espera y de malestar interior.
- *Angustia*: en la que predominan los componentes somáticos con sensación de peligro, amenaza e incluso muerte inminente, constricción física y opresión torácica.

En el docente estos estados están relacionados con situaciones que considera amenazantes o que le producen miedo, muchos profesores carecen de los recursos necesarios para afrontar situaciones potencialmente conflictivas.

El tratamiento de los estados de ansiedad pasa por medidas higiénico-ambientales y ocupacionales, psicoterapia y fármacos ansiolíticos.

## Depresión

Es en el colectivo de profesionales de la docencia donde se produce el mayor porcentaje de síndromes depresivos entre la población en general (Boletín de Educaweb, 21 de marzo de 2001, número 13:2).

La depresión puede definirse como un trastorno psíquico generalmente recurrente que cursa con alteración del humor básico de tipo depresivo, a menudo acompañado de ansiedad y en los que puede darse entre otros síntomas inhibición, vacío, desinterés, general, disminución de la comunicación y contacto social, alteraciones del apetito y del sueño, agitación, sentimientos de culpa, de incapacidad, ideas de muerte e incluso suicidio.

El síntoma propio de la depresión es la tristeza, a este respecto hemos de distinguir la tristeza normal de la vida cotidiana de la patológica que se da en la depresión.

La depresión la podemos clasificar como:

- Primaria, en la que no existen alteraciones patológicas comprobadas
- Secundaria en la que es posible la aparición de trastornos.

La depresión se ha clasificado a su vez en:

- Depresión endógena
- Traumática
- Neurótica
- Reactiva o psicógena

El cuadro clínico de la depresión está configurado por las siguientes alteraciones:

a) Alteraciones emocionales

La tristeza patológica, caracterizada por su calidad negativa, desagradable, displacentera, difícil de expresar y a veces de detectar.

b) Alteraciones del pensamiento

El pensamiento de estos enfermos depresivos se caracteriza por su tonalidad pesimista y desagradable, que puede distribuirse dentro de un amplio campo de preocupaciones, rumiaciones negativas, penalidades y sufrimientos que disgustan al paciente y le hacen sufrir moralmente.

Los pensamientos nihilistas giran en torno a la desesperanza, el desamparo propio y el sentirse desventurado.

Debe de destacarse la gran frecuencia de ideas de muerte y *suicidio*. Siendo también frecuentes los autorreproches y la valoración negativa de la propia persona.

c) Alteraciones somáticas

Las más corrientes son de tipo digestivo, entre ellas destacan el estreñimiento, dolores abdominales. También aparecen alteraciones del ritmo del sueño: despertares de madrugada, alteraciones menstruales, aumentos o disminución de peso.

d) Alteraciones de los ritmos vitales

El enfermo suele encontrarse peor las horas de madrugada y mejora al anochecer. Asimismo es afectado el ritmo menstrual, y tienen gran influencia sobre ellos los cambios climáticos.

e) Alteraciones conductuales

Tales como: disminución y enlentecimiento del rendimiento, actitudes asténicas, fatigabilidad, disminución de la memoria, de la capacidad de concentración, disminución de la libido, conductas autodestructivas que pueden ir desde adicciones tales como el alcoholismo, bulimia, tabaquismo al suicidio.

En su tratamiento cabe utilizar distintos tipos de recursos:

- Higiénico-ambientales. En el caso del personal docente pasaría por una intervención de las autoridades docentes que modificara los factores de riesgo, considerando imprescindible el establecimiento de una cultura preventiva en torno a las condiciones laborales de los docentes.
- Psicológicos: Psicoanálisis, terapias conductuales, etc.
- Farmacológicos: mediante el uso de fármacos antidepresivos.

### **Disfonías y enfermedades de vías respiratorias**

La propia actividad docente propicia lógicamente la aparición de determinadas enfermedades en el aparato fonador. Están normalmente relacionadas con la asunción de hábitos vocales defectuosos que suelen adquirirse como consecuencia de un abuso vocal prolongado aunque también se deben considerar las alteraciones emocionales de cada profesional y otros factores psíquicos como la tensión, el estrés y la ansiedad.

Asimismo el ambiente seco, el polvo de la tiza, el hacinamiento da lugar a una frecuente aparición de enfermedades de las vías respiratorias, tales como catarros, gripes, etc.



### **Patología del aparato locomotor**

La permanencia de pie durante excesivos períodos de tiempo con frecuente adopción de malas posturas, así como la inclinación hacia los alumnos da lugar a que muchos profesores presenten frecuentes afecciones del aparato locomotor siendo de destacar: lumbalgias, dolor en la región lumbo – sacra, artrosis y hernias de disco.

### **Miscelánea**

Son propias de esta profesión además de las expuestas, alteraciones circulatorias, irritaciones oculares, otitis y otalgias e infecciones diversas, debido al contacto íntimo con los alumnos.

## **3.4. EL SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO**

El síndrome de quemarse por el trabajo se conoce con el nombre de burnout. Se dice que quienes lo padecen son trabajadores dedicados a la atención y cuidado de las personas, entre los que se encuentran los docentes. Se define como una respuesta defensiva ante el estrés crónico, “integrada por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actitudes de despersonalización) y hacia el propio rol profesional (falta de realización personal en el trabajo), así como la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado” (Malach y Jackson, 1981).

No cabe duda que muchas personas se vienen apagando en el trabajo desde hace tiempo, pero el síndrome de burnout aparece como un mal reciente. En la definición realizada aparecen tres características como son: primera, la despersonalización, es decir, en la persona se realizó un cambio negativo en las respuestas hacia otras personas; segunda, un sentimiento de cansancio en el trabajo debido al decaimiento del desarrollo personal y tercera un agotamiento físico, mental y emocional, como si se hubieran acabado las fuerzas, estar fatigados, sentirse atrapados manifestando actitudes negativas hacia sí mismos, hacia el trabajo y la vida en general.

Guarda relación con el estrés porque es en el contexto laboral donde se experimentan síntomas estresantes como los mencionados hasta ahora: sobrecarga de trabajo, exigencias organizacionales o conflictos interpersonales... que pueden llevar a un agotamiento debido a las expectativas poco realistas, causando estrés, frustración y sentimientos de culpa y de ineptitud.

Cuando se presenta el agotamiento, los docentes encuentran que tienen problemas para hacer frente a las demandas de su trabajo y esto a la larga genera insatisfacción laboral, aumentan las bajas produciendo absentismo laboral, se deterioran las relaciones interpersonales con los compañeros, alumnos, padres, autoridad y disminuye la entrega en el trabajo.

Es necesario cuidar los intereses o satisfacer las necesidades de los docentes, porque la aceptación de que muchos problemas no tienen solución clara podría explicar por qué algunos docentes abandonan la profesión.

El síndrome de quemarse por el trabajo presenta similitudes con la depresión, el agotamiento, sentimientos de no valer para nada, de culpa, de no querer participar en la vida social; pero también presenta diferencias. “El síndrome de quemarse por el trabajo es fundamentalmente un constructo social que surge como consecuencia de las relaciones interpersonales y organizacionales, mientras que la depresión es un conjunto de emociones y cogniciones que tiene consecuencias sobre esas relaciones interpersonales” (Leiter y Durup, 1994:357).

Desde que el síndrome del burnout apareció en la literatura han sido múltiples las perspectivas desarrolladas para dar una respuesta al estrés laboral. Se han considerado un conjunto importante de variables desde diferentes modelos explicativos. Revisaremos los distintos marcos teóricos que permitan esclarecer diferentes aspectos y desarrollos de este trabajo.

### **3.4.1. MARCOS TEÓRICOS DEL SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO**

Los modelos explicativos para explicar el síndrome de quemarse por el trabajo se van a estudiar atendiendo a tres teorías (Gil y Peiró, 1997:29) :

- a) Teoría psicológica (o teoría socio-cognitiva del yo). Esta teoría se estudia desde dos puntos de vista:
  - “Las cogniciones de los individuos influyen en lo que éstos perciben y hacen y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos

de sus acciones, y por la acumulación de las consecuencias observadas en los demás” (Bandura en Gil y Peiró, 1997:30).

- El grado de seguridad que la persona tiene en su trabajo, la confianza en su capacidad, determinará el querer conseguir los objetivos, así como sus reacciones de estrés o depresión.
- b) Teoría social (o de intercambio social).  
Desde este campo el síndrome presenta una doble etiología:
- Los procesos de intercambio social con el paciente.
  - Los procesos de afiliación y comparación social con los compañeros.
- c) Teoría organizacional. La característica común de este modelo es considerar la importancia de los estresores en el contexto organizacional y planificar estrategias para afrontar ante la existencia del síndrome.

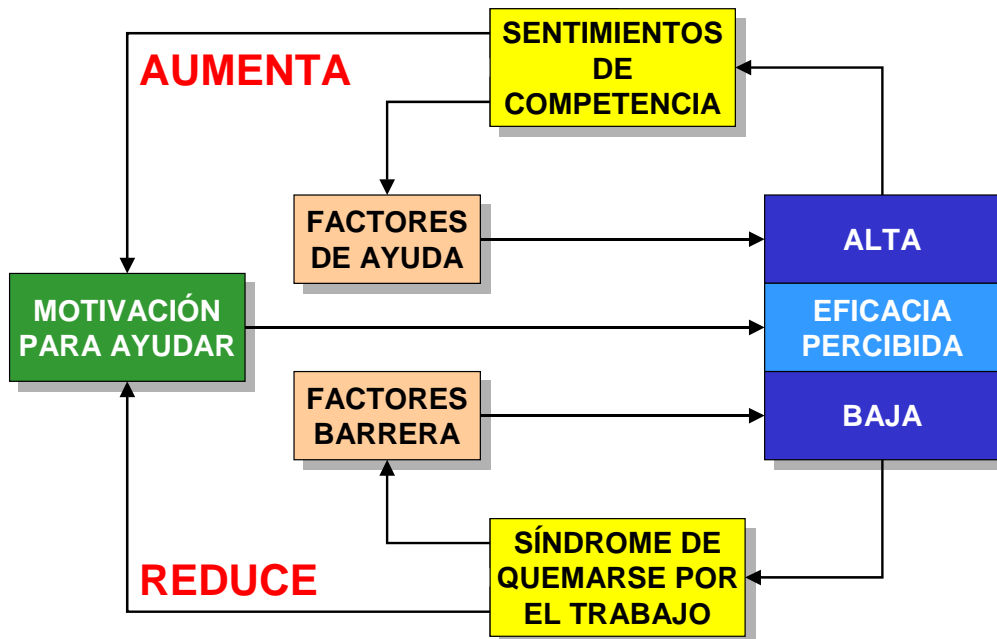
MARCOS TEÓRICOS DESDE LOS QUE SE HAN ELABORADO LOS MODELOS	MODELOS SOBRE EL SÍNDROME DE QUEMARSE POR EL TRABAJO
a) Teoría psicológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de competencia social de Harrison (1983)</li> <li>- Modelo de Chernis (1993)</li> <li>- Modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993)</li> </ul>
b) Teoría social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli(1993)</li> <li>- Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Fredey(1993)</li> </ul>
c) Teoría organizacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983)</li> <li>- Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993)</li> <li>- Modelo de Winnubs (1993)</li> </ul>

Taxonomía de modelos del síndrome de quemarse por el trabajo (en Gil y Peiró,1997:30)

### 3.4.1.1. Teoría psicológica

#### 1. Modelo de competencia social de Harrison (1983)

Los factores asociados al síndrome por el trabajo para Harrison son la competencia y la eficacia percibida. El modelo que elabora es el siguiente:



Modelo de competencia social de Harrison (1983)

Para el autor las personas que trabajan en servicios de ayuda, como serían los docentes, están motivados para ayudar a los demás, tienen un sentimiento altruista.

Los factores de ayuda se dan cuando facilitan la actividad y los factores de barrera cuando la dificultan. Serían factores: las funciones a desempeñar, la toma de decisiones, el ajuste entre valores del docente y de la organización, objetivos realistas,

capacitación, sobrecarga del trabajo, disponibilidad de los recursos. Partimos de que ya existe motivación, a mayor motivación mayor eficacia, si se añaden factores de ayuda, la efectividad crecerá y aumentan los sentimientos de competencia social del sujeto.

Los sentimientos se refuerzan, e influirá de forma positiva en el sujeto. Si por el contrario, las personas encuentran factores de barrera, los sentimientos de eficacia disminuyen, no se acaban de conseguir los objetivos, y afecta negativamente a la esperanza de conseguirlos. Esta situación en el tiempo origina el síndrome de quemarse.

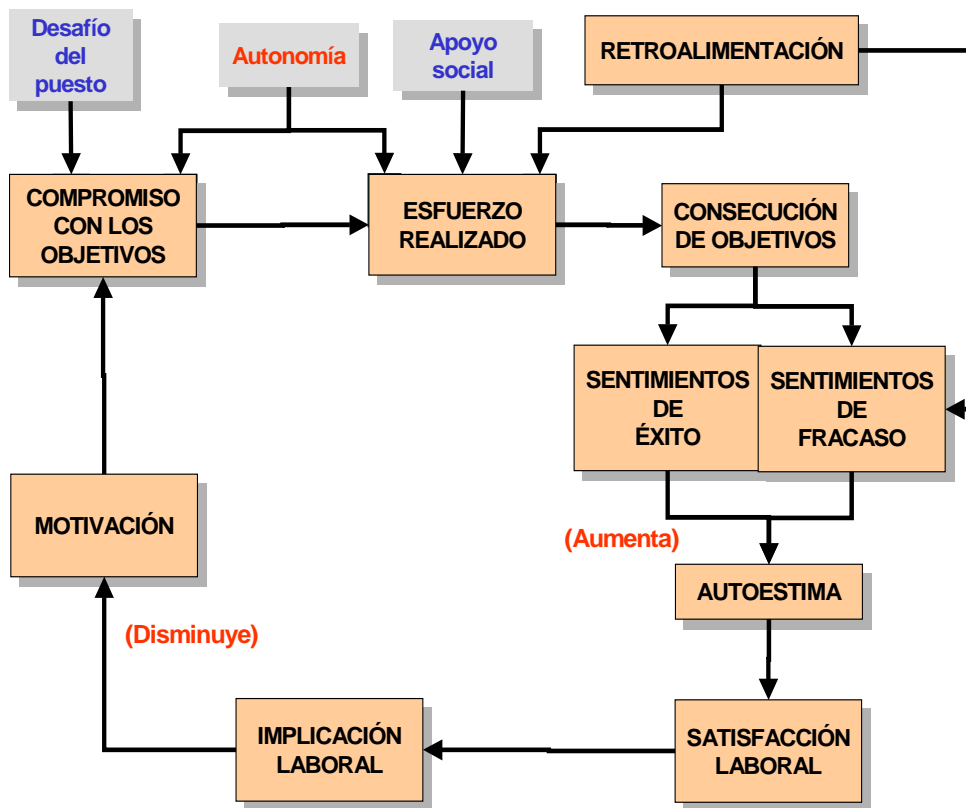
Harrison considera que este modelo se da en personas con expectativas muy altas sobre la consecución de los objetivos en el trabajo. En los docentes puede pasar que profesores muy motivados se desilusionen y se produzca el síndrome, pero si se trata de profesores no motivados, este tipo de docentes no padecerían el síndrome, experimentarían estrés, alineación, depresión o fatiga (Pines, 1993 en Gil y Peiró, 1997:32).

## **2. Modelo de Cherniss (1993)**

Cherniss (1993:138) establece los conceptos de sentimientos de éxito y sentimientos de fracaso. Si en el docente se producen sentimientos de éxito aumenta la autoestima, la implicación laboral, la motivación, el compromiso con los objetivos, pero si los sentimientos son de fracaso se produce el síndrome burnout al disminuir los mismos. Lo relaciona también con la motivación y las organizaciones porque si existe desafío al puesto, autonomía y apoyo social el docente puede desarrollar estos sentimientos de organización que trabaja. Incorpora así la “autoeficacia percibida (1)”, los docentes que la experimentan están menos expuestos al estrés.

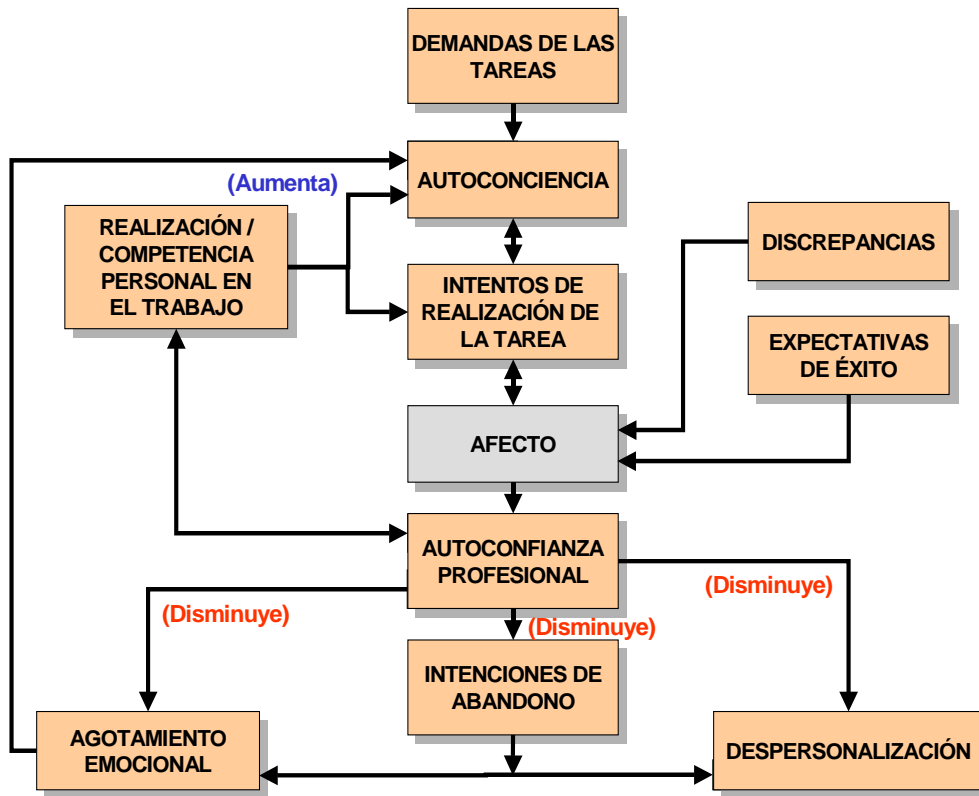
---

1 Bandura (1989) define la noción de “autoeficacia percibida” como las creencias que las personas tienen sobre sus capacidades para ejercer un control sobre las situaciones que les afectan.



Modelo de Cherniss (1993)

### 3. Modelo de Autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993)



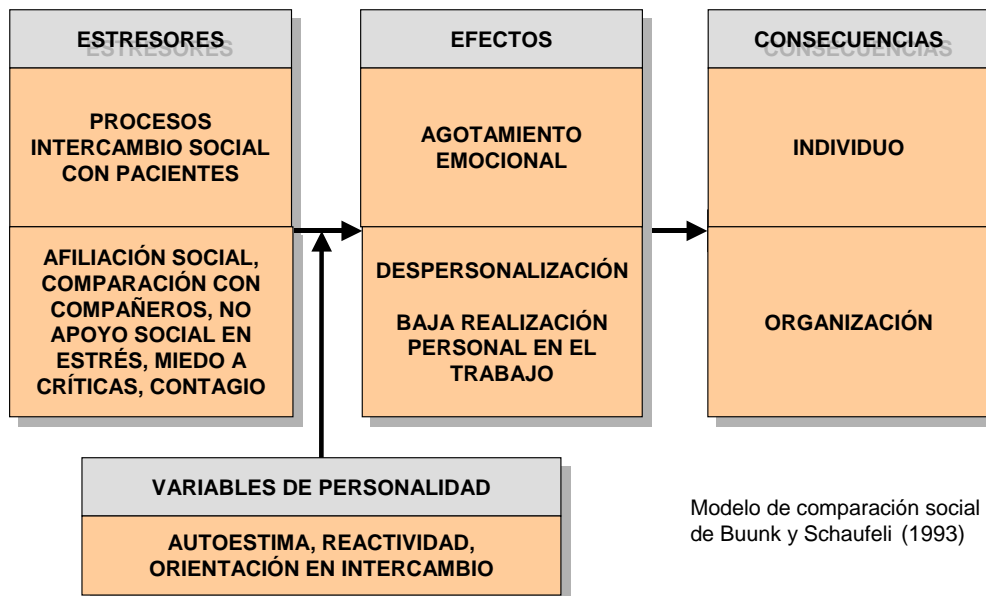
Modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993)

Este modelo propone que el reconocimiento de las discrepancias entre demandas y recursos puede intensificar el nivel de autoconciencia, lo que afecta negativamente al afecto (estado anímico) y lleva a una falta de confianza para resolver las discrepancias, por lo que existen bajos sentimientos de realización personal en el trabajo.

La existencia de rasgos intensos de autoconciencia y pesimismo en los docentes potencia el retiro del esfuerzo, la desilusión, la frustración. Si se parte de expectativas optimistas pueden llevar a la resolución de las discrepancias y reforzar la confianza en los sujetos.

### 3.4.1.2. Teorías sociales

#### 1. Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993)





Para explicar este modelo se parte de dos tipos de procesos:

- Procesos de intercambio social con pacientes. Se identifican tres variables: incertidumbre (sobre lo que uno siente y piensa sobre cómo debe actuar), percepción de inequidad (equilibrio entre lo que la persona da y recibe en las relaciones) y falta de control (posibilidad de controlar los resultados de las acciones laborales). Estas variables, si se dan de forma negativa, llevan al agotamiento emocional.
- Procesos de afiliación social y comparación con los compañeros. En situaciones de estrés se evita relacionarse con los compañeros y se rehuye el apoyo social.

Indican también la relación de las variables de personalidad, es decir, el nivel de autoestima, la reactividad o respuesta de la persona ante estímulos externos e internos y la orientación en el intercambio (predisposición a aceptar o no favores, hacia recompensas, hacia la reciprocidad).

## **2. Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Fredy (1993)**

Esta teoría afirma que el estrés surge cuando los individuos perciben que aquello que les motiva está amenazado o frustrado. El factor motivador serían los recursos, pero no entendidos sólo como poseer cosas, sino como condiciones de valor, de autoestima y demás. Si no se dan generan inseguridad para alcanzar el éxito. El modelo contempla también el sistema de interrelaciones del docente con alumnos, padres, autoridad, compañeros como fuente de estrés.

### **3.4.1.3. Teorías organizacionales**

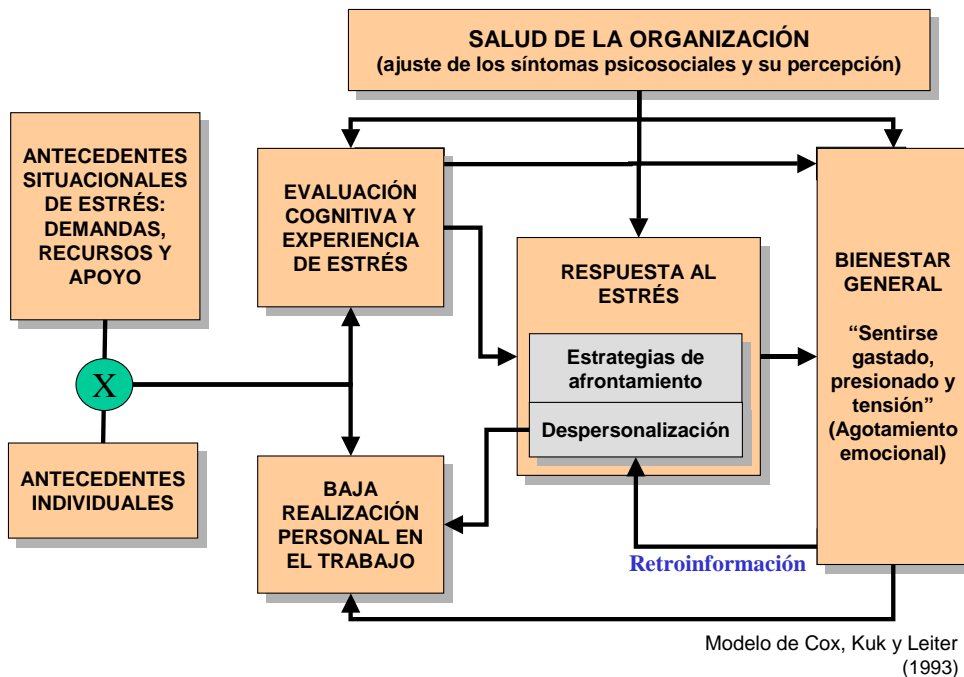
Se interesan por la estructura organizacional, el clima organizacional, las disfunciones en el rol docente y el apoyo social percibido, dando importancia a los estresores que influyen en estas variables desarrollando estrategias para afrontar situaciones y manejar los estresores.

### 1. Modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983)

En este modelo la respuesta al estrés se estudia desde tres dimensiones: despersonalización, baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional. El estrés está generado por sobrecarga laboral, por pobreza en el puesto. El docente siente pérdida de autonomía y control y disminuye por tanto su autoimagen, se producen sentimientos de fatiga, irritabilidad y aunque busca resolver las situaciones con afrontamiento de estrategias, de forma constructiva, si persiste sobrecarga laboral o pobreza de rol, el resultado es primeramente de despersonalización, en una segunda fase experiencia de baja realización personal en el trabajo, y a largo plazo agotamiento emocional. Como consecuencia disminuye la satisfacción y la implicación en el trabajo, con la consiguiente pérdida de la productividad.

### 2. Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993)

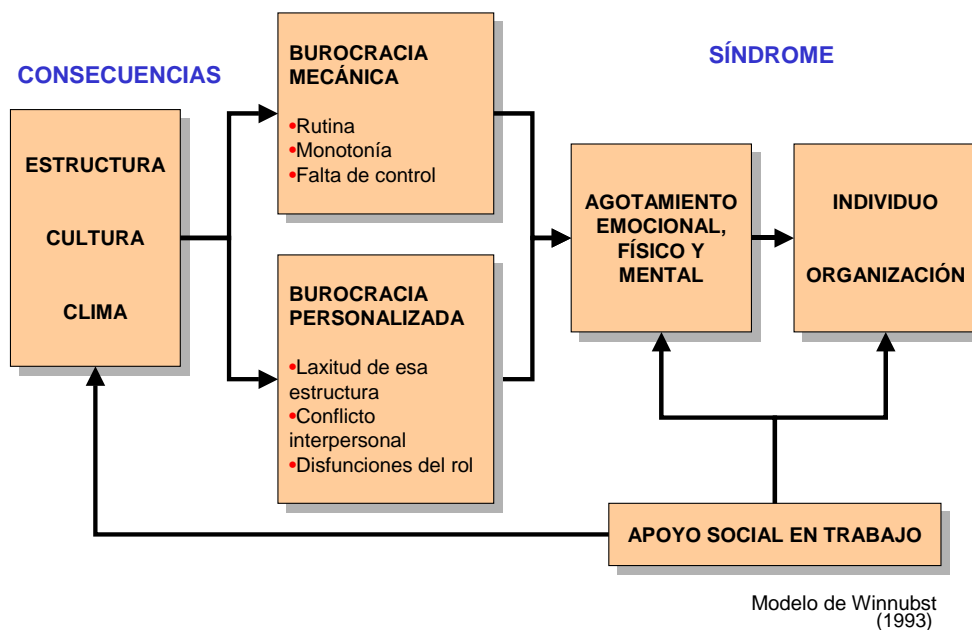
Este modelo parte del estrés laboral que se da específicamente entre profesionales que trabajan con personas.



El síndrome es entendido como respuesta al estrés y se desarrolla cuando las estrategias de afrontamiento no resultan, no sirven para manejar el estrés y se producen sentimientos de sentirse agotado, cansado, presionado. Para los autores el agotamiento emocional se relaciona con sentirse gastado. Si existen ajustes psicosociales y coherencia en estructuras, políticas y procedimientos y así lo perciben las personas implicadas en la organización existirá salud en la organización, será saludable.

### 3. Modelo de Winnubst (1993)

El síndrome de quemarse por el trabajo es un sentimiento físico, emocional y mental como resultado del estrés. Se centra en las relaciones entre la estructura organizacional, la cultura, el clima organizacional y el apoyo social en el trabajo como antecedentes del síndrome.



El modelo trata los diferentes tipos de estructura en la organización. Una burocracia mecánica lleva consigo la estandarización del trabajo y la conformidad a las normas y una profesional la estandarización de las habilidades y refuerza la creatividad y la autonomía. El síndrome depende del tipo de estructura que tenga la organización.

Respecto al apoyo social, en una burocracia mecanizada es instrumental, es decir, existe una autoridad y una jerarquía con un tipo de comunicación vertical mientras que en una burocracia profesional los miembros se relacionan, trabajan en equipo y la comunicación es horizontal.

### **LOS DIFERENTES MODELOS TEÓRICOS**

Los modelos teóricos hasta aquí revisados en relación con el síndrome del trabajo se han realizado desde tres puntos de vista: psicológico, social y organizacional. Contemplar el trabajo desde una u otra perspectiva, conlleva el riesgo de no tratarlo íntegramente, porque si importante es la motivación (de la que parten las teorías psicológicas), también lo son el intercambio de las relaciones interpersonales (teorías sociales), así como partir de los contextos organizativos para comprender cómo es la salud de la organización ( teorías organizacionales). Lo que sí vemos es que la enfermedad, llámese burnout, agotamiento, estrés, depresión, que afecta a los docentes es consecuencia de la combinación de las diferentes condiciones psicológicas, sociales y organizacionales en que se ejerce la docencia y todo ello va implicar absentismo laboral, traslados docentes, abandono de la profesión y todo un tipo de enfermedades como son la depresión, la ansiedad, etc.

Las causas del estrés y / o enfermedad del profesor y las tensiones a que se halla sometido se atribuyen, especialmente según la Dra. Abraham, (1975):

- Al individuo mismo<sup>(2)</sup> (salud mental deficiente, falta de vocación, orientación equivocada...).
- Formación inicial (preparación inapropiada...).
- Falta de una verdadera política de iniciación, de ayuda, de guía.
- Al medio profesional (conservador, tradicionalista).
- A la práctica escolar (alejada de la teoría).
- A condiciones materiales de trabajo.

---

2 Aparece subrayada porque la doctora Ada la clasificaba en primer lugar, como la más importante.

- Al conflicto de papeles.
- A la actitud desvalorizante de la sociedad respecto de los maestros.

De cada modelo se derivan diferentes pautas de intervención ante los problemas detectados en el docente y en la docencia. Se impone la necesidad de hablar de prevención, protección, promoción y restauración de la salud docente.

### 3.5. EL MOBBING

Hay que distinguir el acoso del estrés profesional. El acoso es mucho más que estrés. El estrés generado por presiones puede desgastar a una persona y conducirla hasta una depresión por agotamiento mientras que en el acoso moral lo que predomina es la humillación, la falta de respeto a la persona.

La profesora Hirigoyen, en su libro “el acoso moral en el trabajo” (2.000:22), afirma que el acoso moral aparece en el trabajo:

*“cuando la persona que constituye el blanco percibe la malevolencia de la que es objeto, es decir, cuando la negativa a la comunicación es manifiesta y humillante, cuando las críticas que se hacen del trabajo son malintencionadas y las actitudes y las palabras se tornan injuriosas. Las consecuencias sobre el psiquismo son mucho más graves cuando uno toma conciencia de que hay intención de perjudicar(...)Se trata de una herida en el amor propio, un ataque contra la dignidad, pero también de una desilusión brutal. El traumatismo es mayor cuanto mayor implicación tenía esa persona en el trabajo”*

El punto de mira es el individuo, se trata de liberarse de una persona porque es molesta.

El profesor Piñuel (2.002:9) asegura que “ *el acosador puede moverse por celos profesionales, envidia hacía alguien, por su situación familiar o por su propia falta de competencia. Son personas que sufren una alteración de la personalidad, carecen de norma moral interna, puede ser un individuo narcisista con un profundo complejo de inferioridad. Son psicópatas que carecen de capacidad para ponerse en el lugar de los otros. El mobbing es causa en Europa de uno de cada cinco suicidios*”.

Hirigoyen (2.000: 96) habla de los procedimientos utilizados, de conductas hostiles y las agrupa en cuatro categorías, que van desde la más difícil de advertir hasta la más evidente. La autora dice que “lo que se pretende es pillar en falta a la persona designada para que aparezca como incompetente” y añade que estas conductas son las primeras que se evidencian cuando el acoso moral viene de la jerarquía.

Las conductas hostiles serían:

a) Atentados contra las condiciones de trabajo

- Se le retira su autonomía a la víctima
- No se le transmiten las informaciones útiles para la realización de una tarea.
- Se replican sistemáticamente todas sus decisiones.
- Se critica su trabajo injusta o exageradamente
- Se le niega el acceso a los instrumentos de trabajo: teléfono, fax, ordenador.
- Se le retira el trabajo que solía realizar habitualmente.
- Se le dan constantemente tareas nuevas.
- Se le atribuyen voluntaria y sistemáticamente tareas inferiores a sus competencias.
- Se le atribuyen voluntaria y sistemáticamente tareas superiores a sus competencias.
- Se hace presión para que no haga valer sus derechos (permisos, horarios, primas).
- Se logra que no se promocióne.
- Se le atribuyen trabajos peligrosos en contra de su voluntad.
- Se le atribuyen tareas incompatibles en contra de su voluntad.
- Se ocasionan desperfectos en su lugar de trabajo.
- Se le dan deliberadamente consignas imposibles de ejecutar.
- No se tienen en cuenta los avisos médicos cursados por el médico de la empresa.
- Se la empuja al error.

b) Aislamiento y rechazo de la comunicación

- Se interrumpe constantemente a la víctima
- Sus superiores jerárquicos o sus colegas dejan de hablarle.

- La comunicación con ella se realiza por escrito.
- Se rechaza el contacto visual con esa persona.
- Se la instala apartada de los demás.
- Se ignora su presencia dirigiéndose únicamente a los demás.
- Se les prohíbe a los colegas que le hablen.
- No se le permite hablar con los demás.
- La dirección rechaza cualquier petición de entrevista.

c) Atentados contra la dignidad

- Se utilizan observaciones despectivas para calificarla.
- Se utilizan gestos de desprecio dirigidos a ella (suspiros, miradas despectivas, encoger los hombros...).
- Se la desacredita ante el resto de los compañeros.
- Se hacen circular rumores relativos a ella.
- Se le atribuyen problemas psicológicos (se la tilda de enferma mental)
- Se critica su vida privada.
- Se ridiculizan sus minusvalías o su físico; se la imita o caricaturiza.
- Se ridiculizan sus orígenes o su nacionalidad.
- Se atacan sus creencias religiosas o sus convicciones políticas.
- Se le atribuyen tareas humillantes.
- Se le injuria en términos obscenos o degradantes.

d) Violencia verbal, física o sexual

- Se cohibe con amenazas de violencia física.
- Se le arremete físicamente, aunque de forma leve: se la empuja, se le cierra la puerta en las narices.
- Se le grita.
- Se invade su vida privada con llamadas telefónicas y cartas.
- Se la sigue por la calle, se la acecha ante su domicilio.
- Se ocasionan desperfectos en su vehículo.
- Se la acosa o agrede sexualmente (con gestos o con expresiones).
- No se tienen en cuenta sus problemas de salud.

Autores como Leymann (1996), Piñuel,(2.002:9), Hirigoyen,(2.000:124-125) coinciden en que el sector educativo es uno de los más afectados por acoso psicológico o moral, en especial en la Universidad. En el mundo de la investigación hay verdaderas luchas y rivalidades, se apropian de los conocimientos e ideas de otros, de los escritos, de las ideas y se espabilan para publicar antes, importa más obtener notoriedad que los progresos de la ciencia.

Las sintomatologías que presentan las víctimas, en primer lugar, es un cuadro traumático común a todos los traumatismos psíquicos, con una pregunta ¿Será verdad o me habré vuelto loco/a?. Estrés, depresión, ansiedad, trastornos psicósomáticos, problemas digestivos, problemas endocrinos, subidas de hipertensión arterial... El acoso deja huellas que pueden ir desde un estrés postraumático hasta vivir con vergüenza, con cambios en la personalidad.

La profesora Hirigoyen señala que el acoso sexual está próximo al acoso moral, que existen estudios donde se demuestra que la víctima solía ser una mujer y que la mayoría de las veces el acosador su superior jerárquico, que muchas veces el acosador no considera su conducta anormal, la ve viril y añade que hay mujeres que son marginadas, acosadas o a las que se les impide trabajar por el simple hecho de que son mujeres.

### **3.6. LA SALUD EN LAS MUJERES DOCENTES**

Justifica la importancia de este enfoque el mayor número de mujeres docentes, tal como reconocen Martín – Moreno y De Miguel ( 1982:77):

*“La participación femenina es más elevada en dos grupos de profesiones clásicas, las de Enseñanza y Sanidad. No hay que decir que en esas dos grandes rúbricas las mujeres suelen ocupar los escalones más modestos ( maestras y enfermeras).”*

La salud de la mujer es el camino más seguro para alcanzar la salud de todos.

Al definir la salud de la mujer deben reflejarse las dimensiones extraordinarias de su vida: la función reproductiva (el parto), la realidad biológica (los ciclos menstruales) y el contexto social en el que vive, trabaja y envejece. Cada dimensión incide sobre la salud y viceversa.



Potenciar a las mujeres para que éstas adopten sus propias dimensiones relativas a una vida más sana significa suprimir toda discriminación bajo la ley existente, en las prácticas culturales, la educación, la formación, el empleo, el matrimonio, los derechos de propiedad, etc.

*"Las mujeres, que constituyen la mitad de la población mundial, hacen dos tercios del trabajo mundial, ganan un décimo de los ingresos mundiales y poseen un centésimo de la propiedad mundial..."( Naciones Unidas, 1980).*

Tradicionalmente lo políticamente correcto es que el hombre sea quien ostente la supremacía de la especie, estando en sus manos los poderes tanto económicos como políticos y sociales, quedando las mujeres relegadas al ámbito doméstico principalmente.

Esta situación de inferioridad femenina no es homogénea en el planeta, varía según los países, razas, religiones. La situación de las mujeres que viven en los países desarrollados nada tiene que ver con la de las mujeres de los países más atrasados, y dista años luz de la situación a la que el integrismo islámico relega a la mujer.

**Comentario [A.A.]**  
olíticamente correcto  
es más apropiado  
para hablar de  
igualdad que de  
desigualdad

Desde la sumisión total, hasta la rebeldía más radical, existen diferentes grados de conformidad con el papel tradicionalmente reservado a la mujer. Una gran mayoría de mujeres del siglo XXI ya no se conforman con el status doméstico, al que fue destinada la mujer en siglos pasados, hoy las mujeres quieren participar plenamente en la totalidad de los ámbitos de la sociedad. La mujer de hoy no renuncia a ser esposa y madre, sino que entiende este hecho de una manera nueva. Las mujeres quieren que los hombres del siglo XXI recorran el camino opuesto, es decir, que participen en la vida domestica, no de forma anecdótica, sino como compañeros. Es obvio que la programación de la colaboración tenemos que hacerla nosotras.

En el siglo XX surgen importantes movimientos feministas que reclamaron para la mujer el lugar que se merece en la sociedad. Las dos primeras guerras mundiales acaecidas en ese siglo hicieron necesaria la presencia de la mujer en la industria, el comercio, e incluso la guerra. Las mujeres, encontraron en las actividades que tuvieron que realizar, en principio por la falta de mano de obra masculina, una fuente de realización personal a la que no quisieron renunciar. Desde entonces, la mujer, fundamentalmente en los países llamados occidentales, se incorporó masivamente a las tareas tradicionalmente realizadas por hombres, y descubrió que fuera del hogar existía otro tipo de vida, y le gustó.

No existe actualmente ámbito laboral en el que la mujer no desempeñe un papel, llegando en muchas ocasiones a ser auténticas líderes tanto en política, economía, medios de comunicación etc...

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en septiembre de 1.995, fija a la comunidad internacional varios objetivos fundamentales:

- Asegurar la igualdad de acceso de la mujer a la educación
- Erradicar el analfabetismo femenino
- Mejorar el acceso de la mujer a la formación profesional, a la enseñanza científica y tecnológica y a la educación permanente.

**Comentario [A.A.2]:** hasta ahora se ha especificado que se trata de las mujeres occidentales, hay que buscar otra forma de llegar al integrismo islámico.

**Comentario [A.A.3]:** Las ideas son buenas, pero hay falta de organización en el contenido y resulta deslabazado.

Así como el siglo XX se caracterizó por la revolución científico técnica, es muy probable, según la opinión de muchos y destacados sociólogos, que la mujer sea la protagonista de los grandes cambios sociales del siglo XXI y ello fundamentado en las virtudes de la democracia, el poder igualitario y la tendencia niveladora existente, al hacer iguales a todos los hombres y al considerar a la mujer con los mismos derechos que el sexo “fuerte”. Abundan los estudios que ponen de manifiesto un hecho capital: *“Las mujeres se han convertido, en todo el mundo, en agentes económicos de primer orden”* ( Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer: Acción para la Igualdad, el Desarrollo y la Paz, Beijing, China, 4 al 15 de septiembre de 1995).

Con esta esperanza se abre un nuevo milenio. El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo, presidida por Jacques Delors, aporta que la “educación de las mujeres y muchachas es, desde este punto de vista, una de las inversiones en el futuro más rentable que se puede hacer. Tanto si el objetivo es mejorar la salud de las familias como la escolarización de los niños o la vida igualitaria, es educando a las madres y promoviendo de manera general la condición femenina como las sociedades tienen más posibilidades de que sus esfuerzos cuajen”.

Hombres y mujeres se necesitan y se complementan para que el ser humano continúe habitando en el planeta tierra, y en principio parece lógico que ambos, a los que une un tan importante destino tengan una relación armónica y apacible entre ellos, viviendo en igualdad.

### 3.6.1. LA MUJER Y TRABAJO DOMESTICO

El papel de la mujer en la historia de la humanidad pasó por muchas y diferentes etapas.

Cocinar, lavar, limpiar, comprar, ocuparse de los hijos, la economía doméstica, ya no son tareas exclusivamente femeninas en algunas parejas que han asumido este nuevo estado de cosas, son tareas de la pareja que convive. Pero es una minoría de ciudadanos y ciudadanas de la aldea global la que ha apostado por este nuevo modelo de convivencia entre ambos géneros. Sigue siendo, mayoritariamente, cuestión de mujeres la organización y la programación de las tareas. La frase “ me haces la cama”, “me friegas los platos”... son un ejemplo del currículo oculto.

Uno de los factores que condicionan con mayor fuerza la situación de inferioridad femenina es la maternidad. Parir, alimentar, cuidar y educar la prole es una tarea que consume muchas energías y limita el acceso a otros campos, siendo el cometido al que dedican su vida una gran parte de las mujeres.

Aquellas que han logrado un trabajo en la sociedad, tienen que compaginar ambas tareas, lo que resulta muy difícil. Las mujeres con mayores recursos económicos obvian el problema contratando a otras mujeres para que les ayuden en la crianza de los hijos y los trabajos domésticos, pero no todas pueden permitirse eso y deben de asumir las dos funciones, es decir, el trabajo en el hogar y fuera del mismo.

Por otra parte, el hecho de que las mujeres, cuya actividad fuera del hogar les reporta recursos para “ser sustituidas” dentro del hogar en algunas funciones, lo hagan casi siempre utilizando para ello los servicios de otras mujeres (que necesitadas económicamente recurren a este tipo de trabajos), simplemente hace que el problema se disfrace.

La maternidad también es un factor limitante de la promoción social de la mujer ya que ésta va a coincidir la mayoría de las veces con el periodo de máxima necesidad de crecimiento profesional. Aunque las mujeres actualmente tienen los hijos más tarde que sus madres o abuelas, este hecho no deja de producirse en unos años inmediatos a la finalización de sus estudios, o a la incorporación al mundo del trabajo.

Pero la maternidad ya no puede ni debe aducirse como una razón para relegar a la mujer al hogar. Ante una humanidad con unos avances en salud importantes que han

incrementado la edad de vida de la población en general, ante una superpoblación mundial, en los países con mayor nivel de desarrollo las parejas tienden a tener como máximo dos o tres hijos, parece que la maternidad ya no debería de ser un condicionante para la promoción social de la mujer.

A pesar de que la lucha de las mujeres ha logrado avances en la legislación laboral aun queda camino por recorrer. Las leyes deben de contemplar el periodo de la maternidad de un modo especial, de forma que no limite el futuro de las mujeres, puesto que solo es un pequeño paréntesis en una vida cuya edad media ronda los 75 años.

Hoy la mujer se encuentra con la ciencia como aliada a la hora de plantearse su maternidad, existiendo un amplio arsenal terapéutico para evitar la concepción, lo cual permite a las mujeres elegir cuando quieren ser madres y cuántos hijos van a concebir e incluso facilitar la concepción de aquellas que por diversos motivos no logran concebir de forma natural.

Pero no siempre ha sido así. Ser madre significó durante mucho tiempo la justificación de la vida de una mujer, hasta el punto de que aquellas que no podían lograr concebir un hijo eran marginadas. Hasta hace bien poco, la edad media de vida de los seres humanos era baja. Las enfermedades, las guerras daban zarpazos a la población adulta y la mortalidad infantil era alta. Las mujeres estaban destinadas a procrear, y las que no eran capaces, no eran útiles, porque no existía más cometido para la mujer que el de hembra reproductora. La relación hombre-mujer pasaba básicamente por la perpetuación de la especie. El amor romántico no tenía cabida en un mundo donde la necesidad de asegurar la supervivencia de la raza humana era prioridad.

La mujer no debía de trabajar fuera del hogar, no podía exponerse a los peligros de un medio ambiente hostil, porque era necesaria para mantener la sucesión de la raza y por tanto no tenía otra misión, que la vida doméstica. Por ello la importancia de que la mujer fuera fértil. El drama que representaba la esterilidad avocó a muchas mujeres a buscar los más diversos remedios. Cada época de la historia nos muestra cómo intentaron resolver este problema. Desde su inicio, la humanidad ha evidenciado una constante y profunda preocupación en torno a todo lo relacionado con la fecundidad. Mitos y ritos sobre este tema se originaron en las más lejanas épocas de la prehistoria.

España, país colonizado por múltiples culturas a lo largo de la historia y sometido a las más diversas influencias, está sembrado de leyendas en torno a este tema.<sup>(3)</sup>. No es el propósito de este trabajo hacer un recorrido histórico sobre las diferentes etapas del papel de la mujer como reproductora de la especie humana sino el de hacer hincapié en que la maternidad no puede ser utilizada como excusa para evitar que la mujer se emancipe. “Nuestro mundo, dominado exclusivamente por los hombres, tiene mucho que aprender y que esperar de la emancipación femenina” ( Discurso del Director General de la UNESCO en la ceremonia de apertura de la 28<sup>a</sup> reunión de la Conferencia General, 25 de Octubre de 1.995).

### 3.6.2. LA MUJER DOCENTE

Como hemos visto en el primer punto del trabajo, ser docente implica mucho tiempo de dedicación tanto en la escuela como de trabajo personal, sin el tiempo suficiente para poder desempeñar todas las tareas que se acumulan. Este problema se agrava en las mujeres docentes. ¿Las mujeres son “superwomans” en la sociedad actual?, ¿es motivo de depresión, tensión, estrés, la incapacidad de atender a la vez todos los papeles que se tienen que asumir: organización del hogar, labores domésticas, cuidado de hijos, atención -en caso de que existan - de personas mayores en el hogar, trabajo (“Ser docente”), traslados al lugar de trabajo, reciclaje en la formación?, ¿cómo balancear de forma apropiada ambos roles?

*“Un conjunto de trabajos en la última década han reivindicado un modo propio de conocer y ser de las mujeres. Se han destacado y documentado suficientemente las dificultades que las mujeres tienen para el ejercicio profesional, al tener que compatibilizarlo con el papel de madre/ esposa. Esto hace que la identidad de la profesora esté dividida, o sea una identidad dual, localizada conjuntamente en la casa y en el centro escolar” (Bolivar , 1999:170).*

La ley de conciliación actual (Ley 39/1999 de 5 de Noviembre. BOE 266/99 del 6 de Noviembre) ampara poco a las mujeres, cuando se necesita tiempo por problemas serios, enfermedad de un hijo, hospitalización lejos de destino de trabajo, etc. Si se reduce la jornada se pierde salario y es cuando más gastos se producen, si la jornada se reduce en el tercer trimestre, es decir en el mes de abril por ejemplo implica reducción

---

3 Referencias bibliográficas: AA.VV. “Historia de la humanidad. Prehistoria”. Editorial Planeta, 1977. Westermack, “La historia del matrimonio humano”, 1891.

horaria de salario hasta septiembre. Debería de existir la posibilidad de poder solucionar este tipo de problemas sin tanto agravio y en cuanto a la reducción horaria por dificultades con respecto a los hijos tendría que alargarse, por lo menos, a la Etapa Obligatoria (0-16 años) y no sólo hasta los 6 años como se contempla actualmente.

Por otra parte ¿tienen las mujeres la misma relevancia en la práctica profesional que los hombres?

Acerca de la mujer docente, Santos Guerra (1994:123) afirma que

*“Las mujeres tienen una menor relevancia en la práctica profesional, en la dinámica general del Centro, en las relaciones de poder”.*

Se hace evidente que asumir más funciones de forma simultánea como son los cargos directivos sin capacidad de poder distribuir el tiempo de forma equilibrada crearía una tensión más a las que se tendrían que enfrentar las mujeres docentes.

Para otros autores, el hecho de ser mujer docente conduce a una descualificación de la profesión:

Fernández Enguita en su artículo “¿Es pública la escuela pública?” (2000) se refiere a este hecho al afirmar que en sectores donde no hay tantas mujeres las subidas salariales se consiguen a costa de prolongar el trabajo real, pero en la enseñanza, al ser mayoritariamente mujeres interesa reducir el calendario, el horario escolar, para poder desarrollar el trabajo dentro y fuera, perjudicando en sí a otras mujeres, que son más numerosas.

Loscertales, (1998:39) acerca de este tema, asegura que

*“En una sociedad donde las mujeres son consideradas como personas de segunda clase, es lógico pensar que trabajos realizados mayoritariamente por ellas (refiriéndose a la alta proporción de mujeres que desempeñan la profesión docente según datos de una investigación de Blasco y Anleo) sean considerados de segunda categoría”.*

Es un condicionante socio-profesional el hecho de ser mujer. La doble jornada laboral, la atención a la familia más el trabajo condicionan una situación de estrés constante irrecuperable, ya que no se posee tiempo libre prácticamente para recuperar energías.

La Dra. Abraham (1.984) en un estudio piloto realizado a 80 profesoras israelíes, analizó que las tensiones de las profesoras se fundamentaban en los siguientes aspectos:

- Conflictos de papeles madre-enseñante.
- Mayor o menor grado de conflictividad en función del apoyo de la pareja.
- Problemas ante la educación de chicos y chicas ante la constatación de que los alumnos no tratan igual a un profesor que a una profesora.
- Competencia con los compañeros varones, a los que se les continúa atribuyendo más fortaleza mientras que a ellas se les atribuye mayor sensibilidad.
- Problemas de autoridad. Por una parte relacionados con la falta de apoyo en acontecimientos específicamente femeninos como es la maternidad, por otra cuando ellas son la autoridad consideran que se cuestiona más su competencia y parcialidad.
- Problemas de celos con sus congéneres ligados a sentimientos de inferioridad, provenientes quizás de emociones infantiles de competencia con la madre frente a la figura paterna valorada y envidiada.

Según el estudio elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura para los centros públicos de su ámbito de gestión directa, durante el curso 1997/98 el número total de bajas del profesorado ascendió a 29.107; por sexos, 21.234 fueron bajas del profesorado femenino y 7.873 bajas del profesorado masculino. En relación con este último extremo, se debe tener en consideración que el 60,7% del profesorado son mujeres y el 39,3% son hombres.

“El problema de la feminización no radica, obviamente, en el hecho en sí de una mayor presencia de mujeres en la Enseñanza Primaria. Como advierte Marina Subirats, nos encontramos en una sociedad en la que siguen vigentes numerosos rasgos sexistas, persisten barreras discriminatorias en la profesión docente, y la posición subordinada de las mujeres, en una sociedad androcéntrica, ha conducido a las maestras a adoptar valores dominantes y a transmitirlos incluso con mayor convicción y rigor que los hombres” ( Cuadernos de Pedagogía, nº 211:64)

De todo lo anterior, se deriva la necesidad de establecer medidas preventivas que favorezcan a las mujeres.

## 4. SÍNTESIS METODOLÓGICA DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS

En lo que respecta a la revisión de la literatura utilizada en las investigaciones sobre la persona del docente y su salud encontramos una gran diversidad de metodologías:

**Encuestas epidemiológicas**, que comparan grupos de enseñantes enfermos con grupos de enfermos no enseñantes. (Amiel y Lebrige, 1970; Brunetti, 1978) y **Estudios psicosociológicos**, realizados sobre muestras representativas de docentes.

Otros métodos utilizados en la investigación han sido **los Estudios de casos, Entrevistas y Cuestionarios**. En relación con la salud de los docentes, la Dra. Abraham (1984) realizó estudios de casos para estudiar el sí mismo y tensiones de los enseñantes a partir de la MISPE. En Francia existen “los servicios psiquiátricos de la Mutua General de la Educación”, son los encargados de recibir y cuidar a enseñantes que sufren trastornos psicopatológicos, y se dedican a estudiar el problema de la readaptación de profesores después de una crisis profesional a través de estudios de casos.

La profesora Hirigoyen (2.000) documenta su libro “el acoso moral en el trabajo” con numerosos casos concretos donde analiza el tema.

Por otra parte, autores como Huberman (1989) y su equipo, en una investigación sobre la vida de los enseñantes, utilizó las entrevistas semiestructuradas para conocer en qué grado los estudios clásicos de los ciclos de vida individual se confirmaban en la carrera de los estudiantes de secundaria.

Bolivar (1.999, 2001) emplea entrevistas en profundidad dirigidas a establecer un balance de vida y expectativas de los profesores, mediante la exploración cronológica de la vida profesional. En el protocolo de la entrevista señala los grandes campos temáticos que le interesa indagar, junto con cuestiones que se plantean.

Fernández Cruz (1.995) y Domingo (1.996), como procedimiento de investigación, utilizan la autotematización biográfica estimulada, por medio de



entrevistas biográficas que, en una especie de autoanálisis asistido, estimulan a los profesores a pensar y contar sus experiencias pasadas y las personas que han tenido un impacto en su carrera.

Zubieta y Susinos, (1.990) con motivo de la investigación llevada a cabo sobre la imagen social del docente, mantuvieron una serie de entrevistas en profundidad y realizaron varios grupos de discusión con enseñantes en torno al siguiente interrogante ¿Cómo se vive el oficio docente?

Pérez Pérez, (1.998) en su estudio sobre las condiciones para el desarrollo profesional de los profesores utiliza dos cuestionarios: El IACSPP que es un instrumento de carácter sociológico que establece en su análisis dos apartados, uno que hace referencia a la profesión docente, el otro al perfil socio-profesional; y el IBISPE, cuestionario empleado también en este estudio y que describiré a continuación.

Manasero Mas, (1.998) en su investigación sobre la incidencia de estrés y bournout en una muestra de profesores, utiliza como instrumentos de evaluación varios cuestionarios y escalas diferenciadas, tales como: Escala de autoevaluación de síntomas de estrés, la escala Malach burnout inventory, la escala de dimensiones causales atributivas y el cuestionario de apoyo social.

Martínez Sánchez, A (1995) junto con otros autores, en el libro titulado “El estudio de casos. Para profesionales de la Acción Social” emplean el estudio de casos como método de investigación y como técnica didáctica, ofreciendo una amplia muestra de experiencias reales que sirven de base para un mejor conocimiento de la realidad y para la mejora de la intervención socio-educativa.

La misma autora, Martinez Sánchez, A (2001) realiza un estudio centrado en los problemas que genera la tarea docente para lo que utiliza como instrumento de trabajo entrevistas personales semidirigidas con un guión mínimamente estructurado. A partir de los testimonios de las entrevistas exploratorias realiza sesiones de grupos de discusión que permiten la profundización sobre el tema.

También se analizan una multiplicidad de variables:

- Diversas investigaciones coinciden en distinguir la variedad de elementos que influyen en el docente y que afectan a su salud. Podemos subrayar que existe un malestar docente vinculado a determinadas insatisfacciones, tal

como lo reflejan los trabajos de Polaino-Lorente (1982), Martínez( 1984), Esteve ( 1981, 1984, 1987), y Zubieta Susinos (1991) entre otros.

- Hammen y De Mayo (1982) han encontrado importantes asociaciones entre el estrés de los profesores y los síntomas depresivos.
- Seidman y Zager (1991) observaron que numerosos problemas físicos y psicológicos (ej., nerviosismo, dolores de cabeza y de estomago, sentimientos de soledad, depresión y dificultades domésticas) se relacionaban con las medidas de burnout de los profesores.
- CCOO (1993) en su análisis acerca de la salud del profesorado manifiesta que existe tensión laboral. Como causas señalan: La dureza del trabajo, incrementada por los escasos recursos; falta de reconocimiento social de su labor y exceso de responsabilidad. Se constata por parte de los profesores descontento con la infraestructura, espacio, recursos y ratio en los centros.
- Moreno Jiménez (1993) realizó un trabajo sobre “ Burnout de profesores”, estudiando este síndrome entre profesores de bachillerato. Encontraron que los problemas que mayor estrés causan a los docentes son: los problemas con los alumnos, con la administración, la falta de apoyo y desmotivación.
- Travers y Cooper (1997) en su estudio sobre el estrés de los profesores, encontraron 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.
- Martínez Sánchez (2001) en su trabajo sobre las tensiones que comporta el ejercicio de la profesión docente sintetiza los principales efectos que producen en la personalidad de los profesores, entre los que enumera:
  - Percepción de que la tarea docente está enmarcada en un clima de violencia generalizada.
  - Experiencia de incontrolabilidad de las situaciones de la vida escolar.
  - Sensación de fracaso reiterado y de frustración permanente.
  - Pérdida de sentido de la función docente y de la escuela.
  - Abatimiento y sensación de indefensión ante las situaciones.

- Sensación de pérdida de autoridad con los alumnos, padres y la sociedad en general.
- Desencanto del trabajo docente y sin sentido de la escuela y la profesión.
- Desprotección por parte de las Autoridades Académicas.
- Sensación de falta de apoyo y colaboración por parte de los compañeros.
- Sentimientos de soledad por la falta de colaboración de los padres y la ciudadanía.

En cuanto a las técnicas utilizadas, destacan las psicométricas, que permiten discernir las dificultades de los docentes, explorando sus vivencias profesionales. Entre ellas caben señalar cuatro:

- a) El MISPE de Abraham.
- b) El ESPE de Herand.
- c) El TEST de Rorschach.
- d) El IBISPE de Amiel.

a) El MISPE o "Matriz Interpersonal del Sí Mismo profesional del enseñante" tiene como objetivo discernir las imágenes y las tensiones del sí mismo profesional. El método utilizado en esta matriz consiste en hacer que el sujeto lleve a cabo cuatro clasificaciones de 60 rasgos que lo caracterizan en una escala de siete grados. Elige la autora 12 configuraciones cada una con una clasificación propia y con la tensión básica que representa.

b) El ESPE: "Epreuve de Situations Projectives pour Enseignants" (Test de situaciones proyectivas para enseñantes). Se trata de un test compuesto por once láminas destinadas a evocar mediante la imagen situaciones específicas de la profesión docente. La finalidad de esta prueba consiste en ofrecer al enseñante la posibilidad de desarrollar espontáneamente sus vivencia profesional y sus modos de adaptación en situaciones corrientes de la vida profesional. El ESPE tiene la ventaja de esclarecer la realización espontánea de los comportamientos pedagógicos.

c) EL TEST DE RORSCHACH se compone de diez láminas que reproducen manchas de tinta, negras y blancas o de colores, y que se administra en un cierto orden a los sujetos a quienes se administra el test. Se les invita a que digan con toda libertad "lo que puede representar la lámina". Este test tiene el gran interés de suministrar informaciones bastante completas, puesto que permite tanto un análisis de la adaptación cognoscitiva como de la expresión de la afectividad y de la adaptación social de los sujetos.

d) EL CUESTIONARIO IBISPE de Amiel en el que se basa una de las investigaciones. Se ha elegido este instrumento por parecernos el más adaptado a la docencia, el más adecuado para comprender mejor la experiencia profesional del docente. Los estudios más serios como los de Abraham, Amiel, Loscertales, Rogers, Lapanw se centran más en un enfoque cualitativo del problema, rehusando en algún momento dar cifras. Tal es el caso de Guil y Loscertales (1992) que realizan un estudio sobre el modelo de análisis de la identidad profesional del docente de Ada Abraham que fue hecho público en el IV Congreso Internacional de la AIRPE, celebrado en Salamanca en 1992 donde analizan:

- a) Las relaciones del enseñante con los miembros más destacados de la escuela educativa.
- b) La identificación profesional.
- c) El grado de agotamiento y estrés del profesorado en relación con su desempeño profesional.
- d) La condición femenina docente.

Abraham, (1972, 1974, 1984, 1991...) aplicó en múltiples investigaciones internacionales el instrumento MISPE siempre con el objetivo básico de ocuparse de la persona del profesor comprobando que los maestros están sometidos a tensiones que son en realidad la expresión de diversos mecanismos de defensa contra la angustia, y que teniendo en cuenta las tensiones reales del sí mismo profesional será posible luchar eficazmente contra el sentimiento de frustración y la aguda necesidad de defensas basadas en la denegación y en la acusación a los demás.

Amiel (1972:336), en una investigación sobre patologías del mundo docente, abarcó a 559 maestros franceses y comprueba que el 10% de los mismos sufre perturbaciones claras, que las mujeres docentes tienen una salud mental más frágil y que los docentes de la escuela elemental son más frágiles que los de los otros ciclos. Utiliza en las investigaciones el instrumento IBISPE (en el que se basa una parte de este trabajo) y llega a afirmar la existencia de una "apetencia" por la enseñanza de las personas con problemas psíquicos. La duda que se plantea: ¿Las personas con problemas eligen la docencia? ó ¿La docencia produce problemas psíquicos?. En lo que respecta a esta cuestión la mayoría de los estudios en su aportación de datos acerca de las repercusiones de la práctica docente sobre la salud dicen que un grupo nada despreciable llega a sentirse afectado en su salud física o mental, a causa de las tensiones y contradicciones acumuladas (véase Esteve, 1984). Cooper y Lewis, sobre una muestra de 225 profesores de secundaria y utilizando el Rorschach, hablan de que "el 42% de los

profesores poco aceptados y el 47% de los mejor aceptados estaban seriamente desajustados” (1951:703-707).

## **5. HACIA UNA PRACTICA EDUCATIVA SALUDABLE**

La OMS (1.983) define la Educación para la Salud diciendo que es “cualquier combinación de actividades de información y educación que lleve a una situación en que la gente desee estar sana, sepa cómo alcanzar la salud, haga lo que pueda individual y colectivamente para mantener la salud y busque ayuda cuando la necesite”.

Para alcanzar este bienestar es indispensable desarrollar acciones de protección, prevención, promoción y restauración de la salud docente con el fin de obtener estilos docentes más sanos.

La definición dada por la OMS implica el desear estar sano y saber cómo alcanzar la salud. Según el CIDE, (2.000: 102 ) implica “una actitud positiva básica para conseguir que los conocimientos que se adquieran con relación a la salud se traduzcan en acciones concretas. La importancia de cómo alcanzarla no se limita solo a los factores que influyen sobre la salud, sino a los procedimientos necesarios para conseguirla y transformar o reforzar los elementos que la alteran”. Añade la cita dos tipos de actuaciones: individual y colectiva, así como la búsqueda de ayuda.

### **5.1. PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD DEL DOCENTE**

Bajo la perspectiva de un sistema integral de salud docente centrado en la protección de la misma se han de asumir todas aquellas funciones dirigidas a garantizar y mejorar el nivel de salud individual y colectiva de los profesores.

La protección de la salud no puede ser considerada como una serie de acciones encaminadas al individuo, sino que tienen un mayor campo de actuación. Así y referente a los trabajadores:

- La Constitución Española en su artículo 43 reconoce el derecho a la protección de la salud y a un medio ambiente de trabajo adecuado:

“Reconoce el derecho a la protección de la salud a través de medidas preventivas y servicios necesarios a tal fin”.

- La Ley de Prevención de Riesgos Laborales establece el marco regulador de las condiciones de trabajo, protegiendo a los trabajadores de los riesgos derivados de su trabajo. Esta ley, aprobada el 8 de noviembre de 1995, ha amoldado la legislación nacional en materia de salud laboral a la que establece la Unión Europea en su Directiva Marco, derogando la Ordenanza General de Seguridad e Higiene en el Trabajo, excepto en el título 2. El ámbito de aplicación de la ley incluye a los trabajadores de las Administraciones Públicas, como somos los docentes.

Los principios de esta ley son: la prevención, estableciendo como primera obligación la evaluación de riesgos laborales; la responsabilidad mediante la planificación de la actividad preventiva y la participación de los trabajadores en todas las materias de seguridad y salud en el trabajo, a través de delegados de prevención y los comités de seguridad y salud.

Se habla en esta ley de obligaciones que se deben cumplir como serían:

- Evaluar los riesgos.
- Vigilar periódicamente el estado de salud de los trabajadores.
- Elaborar medidas de prevención y protección, resultados de controles de salud.
- Informar a los trabajadores sobre los riesgos.
- Proporcionar al trabajador formación teórica y práctica en materia preventiva.

Es evidente que si los docentes pertenecemos como trabajadores a un organismo, éste será el encargado de supervisar la protección y la prevención de los profesores asesorando a los mismos y a los centros en los que se trabaja.

A la hora de abordar el tema el referente es la Ley de Prevención y la mejora de la salud docente se fundamenta en la protección eficaz en materia de seguridad y salud en el trabajo como un derecho del trabajador, por lo que se considera que es necesario poner en funcionamiento los Servicios de Prevención.

Por lo que respecta a la Administración, el Real Decreto 1.488, de 10 de Julio ( BOE, 17 de julio de 1998) refiriéndose a las Administraciones Públicas adaptó la legislación de Prevención de Riesgos Laborales concretando lo referente a los Servicios de Prevención, Delegados de Prevención y Comité de Seguridad y Salud.

Los Servicios de Prevención son los encargados de asesorar y apoyar para evitar riesgos en la salud a través de actividades preventivas.

Los Delegados de Prevención son los representantes de los trabajadores con unas funciones tales como el llevar a cabo el cumplimiento de la normativa.

El comité de Seguridad y Salud es un órgano colegiado de consulta con competencias de participación, promoción y evaluación sobre planes y programas de Prevención de Riesgos Laborales. Entre las competencias de este Comité estarían:

- Colaborar con la dirección de la empresa en la mejora de la acción preventiva.
- Promover y fomentar la cooperación de los trabajadores en la ejecución de la normativa sobre prevención de riesgos laborales y otras de consulta, vigilancia y control.

Acerca de la promoción de la salud, Martín Zurro y Cano Pérez (1989) dicen que “es la primera función en importancia y a desarrollar sobre toda la población, sana y enferma”(pg.33). Trasladándolo a los profesores, sería la primera función en importancia y a desarrollar sobre todos los docentes, sanos y enfermos. El grupo más importante es el que goza de un grado más o menos bueno de salud, es decir, los docentes más saludables. Referente a la prevención se concreta más en “acciones dirigidas a problemas específicos y con metodologías propias para cada situación” (Ibidem pg 33).

En relación con los Servicios de Prevención, el Real Decreto 39/1997, de 17 de Enero (BOE, 31 de Enero de 1997) aprobó el Reglamento correspondiente, donde se regulan los aspectos referentes a la evaluación de los riesgos, la planificación de la acción preventiva y la organización de los recursos para las actividades preventivas.

La intervención para controlar los problemas podían realizarse a partir de los marcos condicionantes. Se pueden tomar medidas de prevención a partir de las condiciones socio-profesionales. Es evidente la necesidad de programas que partan de



las diferentes teorías psicológicas, sociales y organizacionales dirigidos al docente como persona y profesional que lleven a mejorar su salud. Si los mismos se realizan en organizaciones, éstas pueden encaminarse a ser más saludables. Sería necesario establecer criterios, prioridades en las necesidades y para llevarse a cabo es fundamental que los administradores ofrezcan el desarrollo de las mismas.

CCOO (2000:101), refiriéndose a la prevención y promoción de la salud, manifiesta que para el cumplimiento de las obligaciones es necesario fomentar una auténtica cultura preventiva. Cultura que se inicia con la protección del trabajador frente a los riesgos laborales desde el diseño del proyecto para la actividad laboral, la evaluación inicial de los riesgos inherentes a su trabajo y su actualización periódica a medida que se alteren las circunstancias.

## **5.2. RESTAURACIÓN DE LA SALUD DOCENTE**

La restauración de la salud docente se puede estudiar desde dos puntos de vista: la asistencia y la rehabilitación

Cabe unir los conceptos de asistencia y rehabilitación de profesores que sufren o han sufrido un deterioro de su salud. Su enfermedad es tratada desde el punto de vista médico pero es necesario tratarla también desde el educativo. Es preciso insistir en que la mayoría de las veces los docentes que enferman se incorporan a su trabajo sin que las causas que desencadenaron la enfermedad fueran atajadas por lo que es probable que vuelvan a recaer. Por ejemplo, un docente sufre depresión, está de baja y la misma fue desencadenada por problemas en el centro en el que trabaja; cuando se da de alta, los problemas continúan ahí, no se han solucionado, esto hace que vuelva a recaer, aún con una atención médica adecuada su problema persiste y puede verse afectado con más gravedad posteriormente.

La asistencia tiene que ver con “diagnosticar precozmente la enfermedad, tratarla correctamente y controlar su evolución posterior” (Martín Zurro y Cano Pérez, 1989:34). Aquí la asistencia se refiere a los profesores que sufren, no tienen porque estar de baja.

Como indican los mismos autores, la rehabilitación se realiza sobre aquellas personas que “después de haber sufrido un deterioro de su salud queda con secuelas duraderas de carácter físico, psíquico o social” (Ibidem, pg.35).

Se refiere la rehabilitación a los docentes que ya han sufrido un deterioro de la salud. Centraremos aquí las consecuencias como el absentismo laboral, el abandono de la profesión o intenciones de abandono, jubilación anticipada, por lo que se estima conveniente centrarse en las causas que provocaron las bajas de enfermedad. Estos docentes necesitan asistencia y rehabilitación, pero no sólo médica, necesitan contar su problema, contar con personas especializadas en temas educativos, que su caso se estudie y tener vías de solución. Como metodología podemos hablar de estudios de casos, que abarque la complejidad del problema presentado por el docente con la pretensión de ser comprendido. La recogida de datos, análisis e interpretación de los mismos son importantes a la hora de sacar conclusiones por parte del especialista o equipo.

Previo a priorizar las actuaciones está el conocer lo más exactamente posible la problemática de salud docente, es decir, como primera herramienta está la de considerar el diagnóstico de salud entre los profesores. Es lo que pasaremos hacer a continuación, con la realización de un estudio centrado en la comunidad asturiana.

Para finalizar este apartado conviene resaltar unas palabras que manifiestan los autores Travers y Cooper (1997:46):

*“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, la pérdida de maestros competentes, sea cual sea la vía, supone un coste demasiado alto como para no tenerlo en cuenta ”.*

¿Cómo actuar ante esta evidencia?. En febrero de 1.996 entró en vigor la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, llevarla a cabo, entre otros factores, depende también de elaborar estrategias que tengan en cuenta cada uno de los marcos condicionantes que afectan a la salud del profesorado.



***SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA  
INVESTIGACIÓN***



## 6. DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA

Este apartado ofrece una visión general de las fases seguidas en el trabajo, especificando aquellos aspectos significativos para comprender los instrumentos y técnicas utilizadas en el trabajo.

Se han realizado tres estudios con una serie de fases, alguna de ellas realizadas simultáneamente en el tiempo y con diferente procedimiento metodológico y muestral.

Respecto a los objetivos metodológicos que persigue el trabajo adopté junto al director del trabajo las siguientes decisiones:

- a) Recoger y presentar datos estadísticos referentes a problemas de salud que causan baja laboral con mayor frecuencia en la Comunidad de Asturias.
- b) Aplicar e interpretar el Cuestionario “IBISPE” como diagnóstico de la existencia de malestar docente.
- c) Realizar varios Estudios de Casos para comprender los problemas que afectan a la persona del profesor, que le condicionan social y profesionalmente afectando a su salud.

La secuencia ordenada en el tiempo y las actividades que se han seguido en la investigación se han ordenado con relación a las tres partes de la investigación.

Se definen, pues, tres estudios en la realización de la investigación empírica:

- ❖ Primera etapa: Estudio de la Ibispe ( 1.993 – 1996).
- ❖ Segunda etapa: Absentismo Laboral. ( 1.999 – 2.002).
- ❖ Tercera etapa: Estudios de casos ( 1.999 – 2.001).

En cada uno de los tres estudios se contemplan tres fases: preparatoria, de campo y analítica tal como se contempla en el cuadro siguiente:

**CUADRO GENERAL**

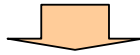
<b>ESTUDIOS Y FECHAS</b>	<b>FASES</b>		
1°. LA IBISPE. (1.993 -1.996)	PREPARATORIA (1.993)	DE CAMPO (1.994)	ANALÍTICA (1.995)
2°. ABSENTISMO LABORAL (1.999 -2.002)	PREPARATORIA (1.999-2.000)	DE CAMPO (2.001)	ANALÍTICA (2.002)
3°. ESTUDIOS DE CASOS (1.999 – 2.001)	PREPARATORIA (1.999)	DE CAMPO (2.000-2001)	ANALÍTICA (2.002)

Podemos considerar además una fase final común a los tres estudios que denominamos sintética, realizada durante los años 2001 y 2002.

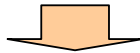
A continuación detallamos los estudios y las actividades llevadas a cabo en cada una de sus fases.

**PRIMERA ETAPA: ESTUDIO DE LA IBISPE  
(1.993-1996)**

<b>FASE PREPARATORIA AÑO 1993</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I. Contactos previos.</li> <li>II. Revisión de la literatura referente al tema. Marco teórico.</li> <li>III. Traducción del instrumento IBISPE de R. Amiel al español.</li> <li>IV. Adaptación del cuaderno de pruebas del IBISPE.</li> <li>V. Búsqueda de variables y datos relevantes en la encuesta.</li> </ul>
---	---



<b>FASE DE CAMPO AÑO 1994</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I. Realización de cuestionarios</li> <li>II. Selección de la muestra.</li> <li>III. Entrega y recogida de datos.</li> </ul>
---------------------------------------	--



<b>FASE ANALÍTICA AÑO 1995</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I. Transformación de notas brutas en normalizadas.</li> <li>II. Tablas de índices, de rangos.</li> <li>III. Gráficos de perfiles.</li> <li>IV. Gráficos por variables.</li> <li>V. Análisis de las configuraciones.</li> <li>VI. Análisis de los resultados.</li> </ul>
--	--



## SEGUNDA ETAPA: ABSENTISMO LABORAL ( 1999 – 2002)

<b>FASE PREPARATORIA AÑO 1999</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>I. Contactos previos.</li><li>II. Revisión de la literatura referente al absentismo laboral. Marco teórico.</li><li>III. Gestión de las solicitudes para la obtención de la información</li></ul>
---	---



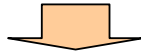
<b>FASE DE CAMPO AÑO 2000-01</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>I. Recogida de datos de las Bajas de licencia por enfermedad cursos 97/98, 98/99, 99/00.</li><li>II. Recogida de datos de las Bajas de licencias por enfermedad curso 2000/01.</li></ul>
--	--



<b>FASE ANALÍTICA AÑO 2001</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>I. Análisis e interpretación de los datos.</li><li>II. Diseño de gráficos y realización de tablas.</li></ul>
--	--

**TERCERA ETAPA: ESTUDIOS DE CASOS  
( 1999 – 2002)**

<b>FASE PREPARATORIA AÑO 1999</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I. Contactos previos.</li> <li>II. Revisión de la literatura acerca estudios de casos. Marco teórico</li> <li>III. Selección de estudios de casos.</li> </ul>
---	--



<b>FASE DE CAMPO AÑO 2000-01</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I. Realización de entrevistas.</li> <li>II. Registros de las entrevistas.</li> <li>III. Realización de biogramas.</li> <li>IV. Estudios de datos y documentos.</li> <li>V. Reducción de datos.</li> </ul>
--	--



<b>FASE ANALÍTICA AÑO 2002</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>I. Análisis e interpretación de los estudios de casos.</li> <li>II. Elaboración del informe.</li> </ul>
--	--

## **FASE SINTÉTICA (Común a los tres estudios)**

<b>FASE SINTÉTICA AÑO 2001- 2002</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>I. Construcción de cuadros y mapas.</li><li>II. Resultados y conclusiones de los trabajos de campo.</li><li>III. Valoración de los hallazgos más importantes.</li><li>IV. Propuestas.</li><li>V. Integración del trabajo. Duplicidad de tareas, referentes a la revisión, corrección y presentación del mismo.</li></ul>
--	--

### **6.1. EL ESTUDIO ESTADÍSTICO SOBRE EL ABSENTISMO LABORAL.**

#### **6.1.1. PROCESO DE INVESTIGACIÓN SEGUIDO**

El proceso de investigación que se ha seguido es el siguiente:

1. Me entrevisté con el Sr. Arturo Pérez Collera, Inspector de la Viceconsejería de Educación, y le pregunté si podía acceder a los datos existentes acerca de las bajas laborales de los docentes en los últimos años, en Asturias. Él me presentó al Inspector Médico, Doctor D. Ignacio Moya, el cual me facilitó la distribución de licencias del profesorado de primaria y secundaria atendiendo a las variables de sexo y edad, para los cursos 97/98, 98/99 y 99/00.
2. En una segunda entrevista con el Inspector Médico me facilitó los códigos del MEC de las enfermedades.
3. En una tercera reunión con el Inspector Médico le comuniqué que para poder realizar el índice de Absentismo Laboral necesitaba saber:

- a) Indicadores donde pueda comprobar el nº de días por baja o la duración total de las mismas, ya que me permitiría obtener las jornadas perdidas en el trabajo.
  - b) A través de qué medios se recogen los datos.
  - c) El número de profesores de primaria y secundaria, así como el nº de docentes que han abandonado la profesión y el nº de los que piden la jubilación anticipada.
4. El Inspector me facilitó además datos de las licencias por enfermedad del curso 2000/01, en ellas aparecían:
- a) Las bajas por semanas y los tantos por ciento de primaria.
  - b) Las bajas por semanas y los tantos por ciento de secundaria.
  - c) El número y porcentaje de días de baja por patologías.

Me comentó que los medios por los que se recogen los datos son los partes de baja o licencias y que el número de profesores serían unos diez mil. Para asegurarme de este dato hablé por teléfono con el Jefe de Personal, y me dio los datos siguientes referentes a la población de estudio <sup>(4)</sup>:

DATOS GLOBALES: 9.018 PROFESORES	
PRIMARIA .....	4.668
SECUNDARIA .....	3.653
TÉCNICOS FP .....	443
ESCUELAS IDIOMAS .....	99
CATEDRÁTICOS MÚSICA Y ARTES ESCÉNICAS .....	1
PROFESORES MÚSICA Y ARTES ESCÉNICAS .....	34
ARTES BASICAS Y DISEÑOS .....	21
MAESTROS DE TALLER .....	12
A EXTINGUIR ESPECIALES .....	85

4 (La fecha de los datos se facilitó en febrero de 2002, correspondería el total de los datos al comienzo del curso 2001/ 02, se utiliza la misma para el estudio del curso 2000/01, por considerar que no existe una variación significativa)

El Inspector me explica que los profesores de infantil se engloban en los de primaria y los técnicos de FP y maestros de taller los contaba en las bajas como de secundaria.

La estadística confeccionada se formó a través de los datos de la Inspección Médica de la Consejería del Principado de Asturias. Para su interpretación se siguieron diferentes modelos, algunos utilizados por el profesor Esteve (1.987, 1994) en el estudio de las bajas oficiales por enfermedad de los profesores de enseñanza no universitaria, otros por Calvete y Villa (1.997) en el programa “Deusto 14-16” sobre evaluación e intervención en el estrés docente.

El proceso fue informatizado para obtener más fácil los datos, gráficos, tablas, etc.

Para el análisis estadístico se han utilizado:

- Tablas de distribución de licencias del profesorado cursos ( 97/98, 98/99, 99/00, 00/01) donde se especifica:
  - El número de bajas correspondientes a cada una de las patologías clasificadas por sexo, nivel educativo y edad (ésta en intervalos de 10 en 10, es decir, edades entre 20-29, 30-39, 40-49 y 50-59 años)
  - En el curso 00/01 además del punto anterior se facilitan otros datos como son la duración media y el nº de días de baja.

Para la interpretación de los datos se ha seguido el siguiente diseño:

- Realización de tablas en el ordenador con la finalidad de insertar gráficos al estudio.
- Realización de cuadros por cursos con una evaluación por porcentajes que permiten interpretar los resultados.
- Obtención de índices de absentismo, de frecuencia y de duración media de las bajas.
- Realización de cuadros globales con datos reales y por porcentajes que permiten comparar resultados.

### 6.1.2. LA CODIFICACIÓN DE LAS ENFERMEDADES

Según el MEC, los códigos corresponderían a éstos:

1. Cardiovascular
2. Dermatología
3. Digestivo
4. Embarazo
5. Endocrinometabólico
6. Ginecología
7. Hematología
8. Infeccioso
9. Nefro-urología
10. Neumología
11. Neurología
12. Obstetricia
13. Oftalmología
14. Otorrino
- 15. Psiquiatría**
16. Reumatología
17. Traumatología
18. Miscelánea

El código N° 15, correspondiente a la Psiquiatría, comprende: neurosis de ansiedad, hipocondrías, histeria, neurosis obsesivas, psicosis esquizofrénica, psicosis orgánica, psicosis afectiva, toxicomanías, intoxicación etílica, cefalea tensional, astenia psicofísica, alteraciones, insomnio, anorexia nerviosa, problemas sexuales, otras enfermedades psiquiátricas.

Considero que es el primer inconveniente que se presenta en el trabajo. El cuadro es amplio y diferentes autores asocian a depresión y estrés enfermedades que no constan aquí como psiquiátricas, como serían: anemias, infartos (cardiovasculares), accidentes vasculares cerebrales (neurológicas), artritis (reumatológicas), cuadros víricos (infecciosos), hipertiroidismo (endocrinas). El cuadro siguiente refleja otras enfermedades que no son psiquiátricas y en cambio sí forman parte de síntomas depresivos:

**ENFERMEDADES QUE COMÚNMENTE SE ASOCIAN A  
SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA en Bobes y otros (2001:155)**

<b>NEUROLÓGICAS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Accidentes vasculares cerebrales</li><li>• Enfermedad de Alzheimer</li><li>• Enfermedades de Huntington</li><li>• Enfermedad de Parkinson</li></ul>	<b>ENDOCRINAS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Enfermedad de Addison</li><li>• Enfermedad de Cushing</li><li>• Hipotiroidismo e hipertiroidismo</li><li>• Hipoparatiroidismo e Hiperparatiroidismo</li><li>• Hipogonadismo</li><li>• Hipoglucemia</li></ul>
<b>NEUROLÓGICAS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Enfermedad de Wilson</li><li>• Esclerosis múltiple</li></ul>	<b>REUMATOLÓGICAS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Artritis reumatoidea</li><li>• Fibromalgia</li><li>• Síndrome Carcinoide</li></ul>
<b>CARDIOVASCULARES</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Infarto de miocardio</li><li>• Miocardiopatías</li></ul>	<b>ONCOLÓGICAS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cáncer de páncreas</li><li>• Tumores</li></ul>
<b>INFECCIOSAS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cuadros víricos</li><li>• Encefalitis</li><li>• SIDA</li><li>• Tuberculosis</li><li>• Mononucleosis infecciosa</li></ul>	<b>OTRAS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Anemias</li><li>• Déficit vitamínico (grupo B)</li></ul>

Si el síntoma no figura como depresivo sino como ansiedad estarían muchas de las enfermedades anteriores y se añadirían las respiratorias como asma, apnea del sueño, neumonía y otras como cefaleas, arritmias, infecciones crónicas.

Entre las consecuencias de estas enfermedades destacaríamos: aumento de la mortalidad, aumento de las estancias hospitalarias, menor cumplimiento de las pautas

terapéuticas, aumento de los costes directos e indirectos, probable influencia de los trastornos afectivos en el sistema inmunológico, riesgo de interacciones farmacológicas, mayor incapacidad laboral.

Un problema importante es que los docentes, cuando causan bajas, no siempre se detectan síntomas de estrés o depresión, constando en sus partes anemias, gripes, u otro tipo de enfermedad. Por otra parte, en los códigos de enfermedad del MEC, las neurológicas y las psiquiátricas van por separado. Todo ello hace que interfiera notablemente en los datos.

## **6.2. EL ESTUDIO DE LA IBISPE**

### **6.2.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA**

La muestra está compuesta por 90 profesores y profesoras asturianos, distribuidos de la siguiente forma:

- ❖ 30 son profesores de primaria pertenecientes a Colegios Públicos: Felechosa (7), Cra. de Boo de Aller (5), Mieres (2), Moreda (14), Santullano (2).
- ❖ 30 son profesores de Secundaria pertenecientes a Centros Públicos: IES Noreña (15), I.B. Alfonso II de Oviedo (8), IES Tineo (2), IES Barredos (5).
- ❖ 30 son profesores de primaria pertenecientes a Colegios Privados: Doroteas de Aviles (5), Milagrosa de Oviedo (11), Nazaret de Oviedo (10), La Salle de Pola de Lena (4).
  
- Los docentes fueron seleccionados por lo que se conoce el método de la “bola de nieve”. Se trataba de realizar un diagnóstico exploratorio para conocer las potencialidades del instrumento. Le comunicaba a compañeros de diferentes centros donde ejercí como docente, así como a amigos docentes, que estaba realizando un trabajo de investigación y necesitaba 90 personas docentes para rellenar 90 cuestionarios. La pregunta era ¿me cubrirías uno?. Accedía, y le explicaba de qué se trataba. La misma amistad me ponía en contacto con otros docentes y con sus centros respectivos.

La distribución de los sujetos en el resto de las variables que se pretenden analizar es la siguiente:



<b>Edad</b>			
Menos de 30 años:	11	De 51 a 60 años:	9
De 31 a 40 años:	42	Más de 60 años:	2
De 41 a 50 años:	26		
<b>Años de docencia</b>			
Menos de 5:	7	Entre 21 y 30:	15
Entre 6 y 10:	27	Más de 30:	5
Entre 11 y 20:	36		
<b>Situación Administrativa</b>			
Definitivo:	67	Interino:	9
Provisional:	12	Otro:	2
<b>Sexo</b>			
Hombre:	11	Mujer	63
<b>Nivel educativo</b>			
Infantil	9	Secundaria	30
Primaria	36	Ed. especial	14
<b>Participación en Proyectos</b>			
Participan	39	No participan	51
<b>Unidades en el centro</b>			
Menos de 8:	14	De 17 a 24:	24
De 9 a 16:	15	Más de 24:	37
<b>Núcleo de población</b>			
Menos de 5.000:	29	De 50.000 a 100.000:	5
De 5.001 a 10.001:	30	Más de 100.000:	22
De 10.001 a 50.000:	4		
<b>Tipo de centro</b>			
Público:		Privado:	
a) Primaria:	30	a) Primaria:	30
b) Secundaria:	30		

## 6.2.2. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO

### Concepto

La IBISPE es una prueba proyectiva. Las siglas significan: "Investigation Bipolaire des Images du Soi Professionnel de l'Enseignant".

Trata de comprender mejor la experiencia, únicamente profesional, del docente en ejercicio. Es decir:

1. Ayudar al profesor en su formación a conocerse mejor y conocer su adaptación profesional.
2. Ayudar al profesor en caso de necesidad a conceptualizar su readaptación.

### Orígenes del Instrumento

La IBISPE es un instrumento de investigación basado en las experiencias psicopedagógicas vividas en la docencia. Su origen es francés y está inspirado en la MISPE de Ada Abraham. Parte de las investigaciones de su cuestionario.

Es obra de un equipo dirigido por R. Amiel. Fue ultimada por los servicios de Salud Mental franceses (MGEN). Fue realizado en 1984 y aplicado a 174 docentes por primera vez.

### Instrumento

Consta de 30 ítems de forma bipolar y se proponen en cuatro formas que corresponden a cuatro imágenes que el docente tiene del sí mismo profesional, S, I, A, E, que se corresponderían de la siguiente forma:

- S.- Sí mismo real. Lo que el profesor piensa de sí mismo.
- I.- Sí mismo ideal. Lo que el profesor piensa que no es pero le gustaría ser.
- A.- Sí mismo autoridad, entendida ésta como: inspector, director, padres de alumnos... Lo que el profesor piensa que lo ven los demás.
- E.- Sí mismo alumnos. Lo que el profesor piensa que lo ven los alumnos.

Es un método bipolar. Se denomina bipolar porque se hace una pregunta afirmativa acompañada de su contrario, separadas ambas por la gama de siete grados donde el docente debe matizar su respuesta. (Ej. *Mis alumnos opinan que intento agradarles* *Mis alumnos opinan que no intento agradarles*). Esta forma de respuesta llevaría a posicionarse al sujeto, es decir: si escoge la casilla 1 ó 7 su afirmación es tajante; si elige la casilla 2 o 6 su afirmación es matizada; si elige la 3 o la 5 elude tomas de posición, pero se preocupa por situarse; si elige la 4 huye de todo tipo de compromiso o rechaza la prueba.

La prueba puede hacerse individualmente o en grupo( ver Anexo2 correspondiente a la IBISPE) y puede estar o no presente personal especializado (equipo psicopedagógico...).

Para evitar en el sujeto toda sistematización se mezclan las cuatro imágenes (SIAE) así como el orden de izquierda a derecha.

Lo que resulta después de analizar los datos sería el perfil del profesor representado por doce configuraciones. El perfil se entiende como un conjunto dinámico y la interpretación de cada configuración es inseparable de las otras once. Se considera en la prueba significativa toda configuración cuya nota normalizada sea superior a +2 o inferior a -2, ya que se desvía de la media del grupo contrastado en dos desviaciones tipo como mínimo. La media estaría situada entre +1 y -1. Cuanto más elevada sea la configuración con relación a las demás, más profundo sería el conflicto.

### **Significado de las configuraciones**

#### **CONFIGURACIÓN N° 1. *Absoluta armonía,***

Actitud positiva al trabajo desarrollado. Satisfacción profesional. La falta de esta configuración indica malestar docente. Si resulta significativa por ser superior a la norma, el profesor puede negar que existen conflictos pero los hay, así como tendencia al estrés, al agotamiento.

#### **CONFIGURACIÓN N° 2. *Identificación con la autoridad.***

El profesor se identifica con la ley para satisfacer sus necesidades reales, de forma flexible. La falta de esta configuración indica que el profesor no recurre a la

autoridad para zanjar sus conflictos. La presencia dominante de esta configuración se observa en profesores cuyo ideal es transmitir conocimientos más que comunicarse con el alumno.

#### CONFIGURACIÓN N° 3. *Identificación con el niño*

El profesor es abierto y flexible con sus alumnos. La falta de esta configuración puede correr el riesgo de desmotivación o indiferencia. La dominación de la misma lleva más a ser un profesor cuyo ideal es el de comunicarse, dialogar con sus alumnos que transmitir conocimientos.

#### CONFIGURACIÓN N° 4. *Acusación de los demás.*

El profesor piensa que son los demás los que deben cambiar, él no. La ausencia de C4 denota conflictos eventuales que se vuelven contra el profesor: sentimientos de insuficiencia, autodesvalorización y autoacusación.

La dominancia de C4 significa que el profesor está convencido de que son los demás los que deben cambiar, él no aunque según el resto del perfil puede tener diferentes interpretaciones.

#### CONFIGURACIÓN N° 5. *Apertura ante los demás para cambiar*

El profesor no está satisfecho consigo mismo, pero no tiene necesidad de ocultarse; se muestra tal como es. Es la de la AUTENTICIDAD. Si el C10 es bajo, el profesor asume sus defectos. Si el C10 es alto, hay un nivel elevado de ansiedad, sentimientos de vulnerabilidad. Si C1, C2, C3 y C4 son escasas el profesor "se da por vencido".

#### CONFIGURACIÓN N° 6. *Sumisión a la autoridad como medio de controlar el sí mismo infantil.*

El profesor ante la autoridad aparece tal como es, los alumnos lo supervaloran pero el conflicto guarda relación con que los alumnos lo descubran tan débil como ellos. Si domina es que necesita respaldo de los superiores, por ejemplo en problemas de disciplina...

CONFIGURACIÓN N° 7. *Recurre a la autoridad con los alumnos indisciplinados.*

Si domina es que el profesor se siente víctima del (injusto) menosprecio de los alumnos, se ve obligado a defenderse y recurre a la autoridad. La ausencia de C7 denota que no le hace falta protegerse de los "niños malos", se identifica con ellos.

CONFIGURACIÓN N° 8. *Máscara ante la autoridad, apertura ante el niño.*

El profesor piensa que da el pego ante la autoridad pero genera temor el que le descubran como es. Si domina C8 se le hace opresivo el intentar causar buena impresión y tiene que esforzarse para que no le descubran con miedo a fracasar, originándole frustración. La clase le da satisfacción así como sus alumnos. Por debajo de -1 el profesor no lleva máscara, la encarna.

CONFIGURACIÓN N° 9. *Apertura ante el niño condenado por la autoridad.*

Sentimiento penoso de que la autoridad lo juzga penosamente (difiere de la C8 porque en ésta sentía temor de que lo descubriesen).

Superior a +1: víctima de la injusticia ajena, genera profundo sentimiento de frustración. Con C9 y C6 elevadas: se le plantean problemas de disciplina. Con C9 elevada y C3 baja: sentimiento de culpabilidad. Con C9 y C8 elevada y C2 baja: justifica sus transgresiones a la ley porque piensa que la autoridad le hace la vida imposible.

CONFIGURACIÓN N° 10. *Angustia de ser descubierto.*

Esta configuración frecuente entre los profesores muestra la máscara profesional que cada uno acepta llevar, incluso disfrutando. La ansiedad es que le descubran tal como es.

Superior a +1: intensiva ansiedad, señal de una ansiedad patológica. Refleja: individuos que fingen, simulan soltura y seguridad pero son conscientes de sus propias dificultades y carencias. Inferior a -1: el profesor aparece tal como es porque es consciente de lo que vale, utilizará otro mecanismo para defenderse.

### CONFIGURACIÓN N° 11. *Criterio conflictivo.*

Incompatibilidad entre el criterio de los alumnos y el de la autoridad; el profesor no puede gustar a ambos a la vez.

Superior a +1: los profesores implicados en un conflicto entre exigencias de la autoridad y necesidades del niño pueden llevarle a un activismo agresivo (C2 o C3 elevadas) quizás si no da una salida favorable a su tensión acabe por abandonar la enseñanza.

### CONFIGURACIÓN N° 12. *Rechazo absoluto.*

Incomprensión por parte de los demás. Necesidad de cumplimiento para tratar de rehabilitar su propia imagen.

Superior a +1: la intensa frustración no encuentra compensación, sensación de no pertenencia al entorno escolar.

## 6.2.3. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para llevar a cabo la recogida de datos de esta fase de investigación he seguido los siguientes pasos:

- Búsqueda y lectura de libros que me interesaban en relación al tema.
- Traducción del instrumento IBISPE de R. Amiel al español.
- Adaptación del cuaderno de pruebas del IBISPE.
- Revisión de la adaptación al español con el director del trabajo San Fabián.
- Revisión de términos con tres docentes de la enseñanza sobre la adaptación del cuaderno.
- Una vez realizada la adaptación, el director de la investigación me ayuda en la búsqueda de variables y datos que nos interesan que cumplimenten los encuestados.
- Realización de 90 cuestionarios para pasar. Me marco la meta (informada por el director) de pasar: 30 a colegios públicos de primaria, 30 a colegios públicos de secundaria, 30 a colegios privados de primaria.
- Búsqueda de relaciones para la realización del cuestionario.

La tarea resultó larga y difícil. Se trata de una prueba en la que los docentes deben rellenar nueve hojas, ocho de las mismas están compuestas por dieciséis ítems en forma bipolar separados por siete casillas y una hoja más con datos profesionales y anónimos.

Para lograr este apartado se pasó por varias fases:

- a) Estudiar cómo iba a transmitir el método.

Era importante explicar cómo se tenían que rellenar las casillas, así como la gama de los siete grados (podía pasar que algún docente nos pusiese dos cruces una cerca de la pregunta afirmativa y otra de la negativa, solo necesitábamos una, y tendría que estar situada según la posición de cada docente). Debía de aclarar para lo que iba a utilizar el cuestionario y exponer lo que significaba el facilitarnos el estudio del sí mismo profesional.

- b) Pedir ayuda a las relaciones que me unen con otros docentes.

Lo hice a través de mi amiga Carmen (me consiguió 25 cuestionarios), el resto 65 fueron relaciones buscadas por mí.

- c) Dejar las encuestas y explicación de las mismas.

Costó mucho trabajo y tiempo, un periodo de tres años en actividades como: adaptar y pasar los cuestionarios, revisar, cambiar términos, en un principio se pedía nombre y apellidos a los docentes, después se pensó en el anonimato, el identificarse nos parecía que era una dificultad para que los profesores nos devolviesen las encuestas. Deseo aclarar que se les pidió a los sujetos de la muestra que rellenasen la hoja de las instrucciones. En ella aparecían los datos profesionales, no los personales, se deseaba que fuese anónima, nos parecía que daría un mayor grado de sinceridad (como dije antes existía algún tipo de relación) A cada uno iba dándoles un código (del código 1 al 30 para C. Públicos Primaria, del 31 al 60 para C. Secundaria, del 61 al 90 para C. Concertados).

## d) Recogida de cuestionarios.

Otra vez la variable tiempo no se cumplía, la respuesta: “¡Uf! Para mañana”, era frecuente. En definitiva, el lograr el sondeo me costó tiempo y dificultades, aún, cuando he encontrado una gran colaboración entre los docentes.

A partir de estos pasos y fases comencé la redacción del trabajo de investigación. El nombre de los centros y el número de los docentes que han participado en los mismos aparece en la descripción de la muestra en el punto anterior. Se mantiene el nombre de los docentes en el anonimato.

Los cuestionarios están formados por 30 ítems que hay que multiplicar por cuatro, ya que trata de 30 ítems para S (sí mismo real), 30 ítems para I (sí mismo ideal), 30 ítems para A (sí mismo autoridad) y 30 ítems para E (sí mismo alumnos). Se proponen, pues, 120 afirmaciones acompañadas de su contrario que se encuentra separado por la gama de siete grados donde el profesor puede matizar su respuesta. En relación al tiempo de duración de cada encuesta se puede hablar de un término medio de media hora. Se aclara que el cuestionario es complejo y que cuesta trabajo familiarizarse con él. Los docentes han hablado de un tiempo de una hora en cubrirlo, depende pues del docente, de lo clara que vea la pregunta. Es necesario que se posicione bien para un mejor conocimiento de sí mismo.

El análisis estadístico no es difícil, pero es una tarea larga, el cuadernillo de la prueba tiene un cuadernillo de corrección para cada pregunta. Una vez corregida, se deben de realizar los siguientes pasos:

- Interpretación del perfil.
- Rango de respuestas.
- Significado de las configuraciones.
- Significado de las intensidades.
- Significado de los índices.
- Interpretación global del sujeto.

Viendo que en el cuadernillo original se constata la existencia de un programa informático para la introducción de datos en sistema FORTRAN, según el cual el análisis se aplicaba igual individualmente o colectivamente, el director del trabajo propone escribir a la Mutua General de Educación en Francia. Así se hizo, pero hoy todavía no hemos obtenido respuesta. Se pensó en contactar con otros investigadores en



España, así nos pusimos en contacto con la Dra. Ana Guil, profesora de Psicología Social de la Universidad de Sevilla. En varias ocasiones hablamos por teléfono, sin embargo, no pudo facilitarnos el programa, estaba averiado. El profesor Ramón Pérez plantea el poder hacerlo desde la propia Facultad de Ciencias de la Educación, programa que en estas fechas se ha realizado.

El análisis estadístico del grupo se llevó a cabo de la siguiente forma:

- A cada cuestionario se le ha dado un código, se ha informatizado la corrección de la gama de los siete grados, así como las configuraciones para cada ítem, en cada uno de los códigos. Se tienen pues 90 hojas de resultados que no aparecen en el anexo, por no hacer más voluminoso este trabajo. Sí están en el anexo los resultados de las configuraciones globales y de su relación con las variables que se barajan: tipo de centro, nivel educativo, sexo, situación administrativa, años de servicio, edad, población y participación o no en proyectos.
- El método de evaluación que se ha efectuado ha sido el siguiente: Se han calculado los promedios de la muestra en el caso de cada configuración y se llevó a cabo una evaluación por porcentajes (al igual que en su momento aplicó la Dra. Ada Abraham en la corrección del instrumento MISPE en el que se basa la IBISPE).

Una vez finalizado el proceso podíamos indagar más acerca los resultados y obtener:

- Significado de los índices: IVP (índice de experiencia profesional), ISC (satisfacción profesional).
- Significado de las intensidades.
- Significado de SI (sí mismo con sí ideal), SA (sí mismo con sí autoridad) y SE (sí mismo con sí mismo alumnos).

Lo que se trata en este sondeo global es una interpretación del significado de las configuraciones que nos sirva como diagnostico para conocer las tensiones de los docentes.

### 6.3. LOS ESTUDIOS DE CASOS

Se realizaron cinco estudios de casos. Deseábamos casos de profesores que padezcan la enfermedad de depresión, estrés y que estén o hayan estado de baja. El director del trabajo me informa que para seleccionar los casos estaría bien hablar con la Inspección Médica de Educación para ver si podía facilitarnoslos. Así, la primera decisión fue contactar con el Inspector Médico. De las conversaciones y entrevistas realizadas con el Doctor, al que realicé una presentación del estudio, observé que le gustó el trabajo y nos dio toda clase de facilidades. Conocía los casos, dio información sobre los mismos válida para la triangulación, contactó con los docentes para poder así acceder yo al campo. El siguiente paso fue organizar fichas con teléfonos y contactos con los docentes.

El trabajo de las entrevistas se realizó durante el curso 2000/01. En cada una de ellas se siguieron los siguientes pasos:

- La primera entrevista no fue fácil de realizar. Fue difícil localizar al profesor y hubo que aplazarla varias veces. Finalmente la entrevista tuvo lugar en el colegio donde imparte su labor. Tras las presentaciones y saludos de rigor pasé a exponerle los motivos que tenía para hacerle una entrevista, manifestándole mi deseo de que fuera él quien determinara cómo y dónde se llevaría a cabo la misma.
- La segunda: Contacté telefónicamente con la profesora, la cual me manifestó que estaba esperando mi llamada, me presenté y quedamos para vernos en un establecimiento público. Para reconocernos, ella dijo que era alta, rubia y ojos azules, yo le comenté que llevaría chaqueta granate y jersey negro. Nada más vernos, le dije que llevaba un guión de preguntas pero que podíamos empezar si le parecía por su trayectoria profesional y luego le formularía las preguntas. Así lo hicimos, el hecho de ir recogiendo datos me llevó a elaborar un mapa de su biografía.
- La tercera: Concerté la entrevista telefónicamente. La visité en su localidad y nos reunimos en una cafetería. Le comenté que para reconocernos yo llevaría una camisa azul y un maletín. No existió ningún problema, enseguida nos reconocimos. Nos encontramos en el lugar acordado, me presenté y le di las gracias por dedicarme su tiempo, ella me comentó que le venía bien hablar de su problema con alguien.

Le expliqué que estaba realizando la tesis y que estaba investigando sobre el estrés, la depresión de los docentes, con el fin de poder contribuir a disminuir el absentismo laboral y mejorar la calidad de la enseñanza. Me dio confianza nada más empezar y creo que las dos nos sentimos tan a gusto que estuvimos tres horas en la cafetería sentadas y puedo asegurar que sin parar de trabajar. Yo me dediqué a escribir todo el tiempo.

- La cuarta: La visité en su casa, tardé en encontrar su urbanización, ya que me comentó que quedaba cerca de una escuela y hasta allí fui, resultó ser más cerca de otra, en fin di unas cuantas vueltas hasta llegar a su domicilio.
- La quinta: Nos vimos en un centro comercial. Muy puntuales las dos comenzamos enseguida a trabajar. Debo decir que nos pasamos toda una mañana sentadas trabajando sobre el caso.

### **6.3.1. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO DE CASOS**

El primer paso fue pasar todas las entrevistas a ordenador. Una vez realizada la tarea se las enseñé al director del trabajo y le pedí ayuda para que me orientara el modo de llevar a cabo el análisis. Me facilitó un programa informático denominado Qualita que me fue útil para condensar la recogida de datos.

Un segundo paso fue la lectura de manuales sobre investigación cualitativa. Los casos pueden ser ejemplos de aspectos concretos de la práctica ( descripciones detalladas de cómo ocurrió un suceso) completado con información sobre el contexto, pensamientos y sentimientos (Shulman, 1986:11).

Stake (1998:11) afirma que “de un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular”.

San Fabián ( 1992: 33), recogiendo ideas de varios autores y en relación con los estudios de casos, afirma que “se trata de un ejemplo en acción”, donde:

- Se resalta la interacción entre los distintos factores y sucesos en una situación real.
- Se hace una descripción densa.
- Se ofrece una perspectiva experiencial.
- Se describe un escenario y sus actores con lenguaje natural – formato de conservación.
- Se selecciona y simplifica la información esencial.
- Se ofrece un retrato integrado.
- Se comunica más de lo que puede ser dicho en lenguaje proposicional.
- Se construye sobre el conocimiento tácito de sus lectores.

Diferentes corrientes investigadoras utilizan el estudio de casos en su metodología por sus características peculiares y particulares de una situación dada, fundamentan su teoría en los hechos observados y entienden que las entrevistas hechas a los participantes para explicar su experiencia es elemento importante de comprensión de las situaciones.

En la actualidad, el estudio de casos se utiliza en profesiones como Derecho, Empresa, Medicina; Ciencias Políticas, etc.

Los estudios de casos que se presentan en educación parten de los métodos de investigación en acción, etnográficos, fenomenológicos, naturalistas, biográficos y holísticos. Autores como Stanley (1986), Wrigght (1987), Stenhouse (1990) Stake (1994), Foster (1991), Wood, (1995), Eisner (1.998), Huberman, (1.998), Bolivar, Domingo y Fernández (2.001) entre otros, ofrecen una alta muestra de trabajos etnográficos que recogen distintas experiencias.

Ball, (1987) a través del estudio de casos, “pone al descubrimiento el *lado oscuro de la escuela*: las luchas por el poder en forma de autoridad o influencia, la formación de grupos y coaliciones para conseguirlo o defenderse de él, y el conflicto que, cuando no es crónico, es señal de vitalidad y participación democrática” (pg. 10).

Martínez Rodríguez (1990) realiza mediante estudios de casos un estudio en torno a la reforma del ciclo superior de la EGB en Andalucía.

Stake, (1998) utiliza los estudios de casos como estrategia de comprensión y evaluación, así realizó diferentes trabajos tales como el Plan de mejora de Harper School.

Granado Alonso,(1.994) seleccionó esta metodología en su estudio sobre “*evaluación de proyectos de formación centrada en la escuela*” por considerar que forma una unidad en sí misma, porque se explora mejor y porque constituye la vía más aconsejable para responder a ciertos tipos de cuestiones que exigen una información comprensiva, sistemática y en profundidad del caso a evaluar.

Pensé que la información y lectura de libros sobre metodología cualitativa me iban a ayudar a la interpretación del análisis, a saber los pasos a seguir. Comprendí que, como señalan Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996:202), “en cierto modo podría pensarse que el análisis de datos cualitativos es un arte más que una técnica”.

Comencé así examinando las unidades de datos e identificando categorías. Dividí los textos en unidades quedando de la siguiente forma:

- La unidad 1. Texto en relación con lo que piensa del sí mismo personal y profesional.
- La unidad 2. Texto en relación con lo que piensa de su cargo.
- La unidad 3. Texto en relación con lo que piensa de sus alumnos.
- La unidad 4. Texto en relación con lo que piensa de las familias.
- La unidad 5. Texto en relación con lo que piensa de los compañeros.
- La unidad 6. Texto en relación con lo que piensa de la Inspección y administración.
- La unidad 7. Problemática en relación con la Organización.
- La unidad 8. Problemática en relación con la salud.

Tres de los casos se han analizado siguiendo este esquema, los otros dos no pudo ser así, debido a que la enfermedad en uno se gestó por no poder compaginar el ser madre, esposa y docente a la vez y en el otro por problemas en la voz. No hacía falta considerar estas unidades.

Las etapas de la investigación seguidas en los estudios de casos quedan reflejadas en el siguiente cuadro:

ETAPAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACION
PREPARATORIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar estudios de casos de docentes con baja laboral por depresión, estrés...</li> <li>• Profundizar en la teoría y práctica del campo de estudio.</li> <li>• Acceder al campo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contactos con el Inspector Médico.</li> <li>• Revisión y estudio de metodología de la investigación cualitativa.</li> <li>• Contactos con los entrevistados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos</li> <li>• Notas de campo</li> <li>• Reflexiones</li> <li>• Registros</li> <li>• Fichas</li> </ul>
DE CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtener información de los docentes motivo de estudio.</li> <li>• Conocer las características de las personas que son entrevistadas</li> <li>• Obtener información de las personas implicadas en relación con el tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de entrevistas con el Inspector médico y docentes en baja.</li> <li>• Diseño de preguntas, cuestiones</li> <li>• Realización de entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista no Estructurada;</li> <li>• Observación ( con el Inspector Médico)</li> <li>• Cuestionario</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Documentos</li> <li>• Registros</li> <li>• Diarios</li> </ul>

ETAPAS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACION
ANALÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar los datos</li> <li>• Profundizar en la comprensión del problema con intención de diagnosticarlo y aportar un análisis profundo del mismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas: división del texto en unidades, reducción de datos, realización de esquemas.</li> <li>• Estudio de procedimientos de otros casos, lectura y documentación de cada caso, contraste de información con el director, otros profesores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registros (CD)</li> <li>• Reflexión</li> <li>• Literatura</li> <li>• Documentos</li> </ul>
SINTÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plasmar mi visión de los datos con los aportes de la literatura estudiada sobre el tema.</li> <li>• Elaborar conclusiones prácticas.</li> <li>• Diseñar líneas de acción encaminadas a la mejora educativa y de las personas implicadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de temas, redacción de los casos, de los informes, de los hallazgos más importantes.</li> <li>• Presentación de los resultados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión</li> <li>• Literatura</li> <li>• Documentos</li> <li>• Mapas conductuales</li> <li>• Registro</li> </ul>

***TERCERA PARTE: DESCRIPCIÓN Y  
ANÁLISIS DE LOS DATOS***





## **7. ABSENTISMO LABORAL POR ENFERMEDAD DEL PERSONAL DOCENTE EN ASTURIAS**

Como se ha desarrollado en la primera parte de este trabajo, en el docente influyen de una manera directa distintos condicionantes que le exponen a una constante tensión e inciden en su salud, presentando unos riesgos mayores de estrés, depresión, ansiedad, y lo que se ha denominado síndrome de Burnout.

El siguiente estudio intenta aportar datos del absentismo laboral de los profesores de la Comunidad de Asturias. Incluye las bajas oficiales por enfermedad en los cursos 97/98, 98/99, 99/00 y 00/01, utilizando para ello las tablas aportadas por la Inspección Médica de la Viceconsejería de Educación del Principado.

En primer lugar presentamos los datos por cursos para hacer posteriormente un análisis global.

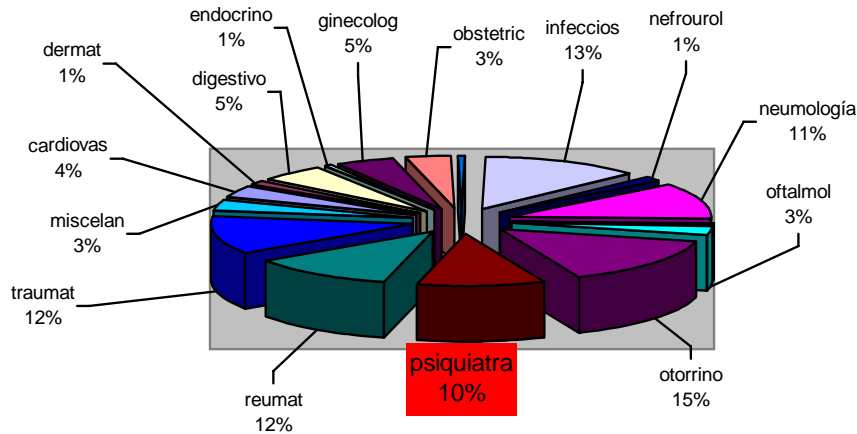
### **7.1. CURSO 97/98**

Durante el curso 97/ 98 el total de bajas por enfermedades fue de 2.455.

En primer lugar corresponden a bajas de otorrino con un 15% de licencias, el segundo lugar a enfermedades infecciosas con un 13%, el tercer lugar son bajas de reumatología y traumatología con un 12%, cuarto neumológicas con un 11% y las licencias psiquiátricas aparecen en quinto lugar con un 10, 06 % de las bajas totales: 247 docentes se han quedado de baja por esta razón.

Estos resultados se representan en el siguiente gráfico:

**Distribución de licencias del Profesorado (Primaria - Secundaria) 97/98**



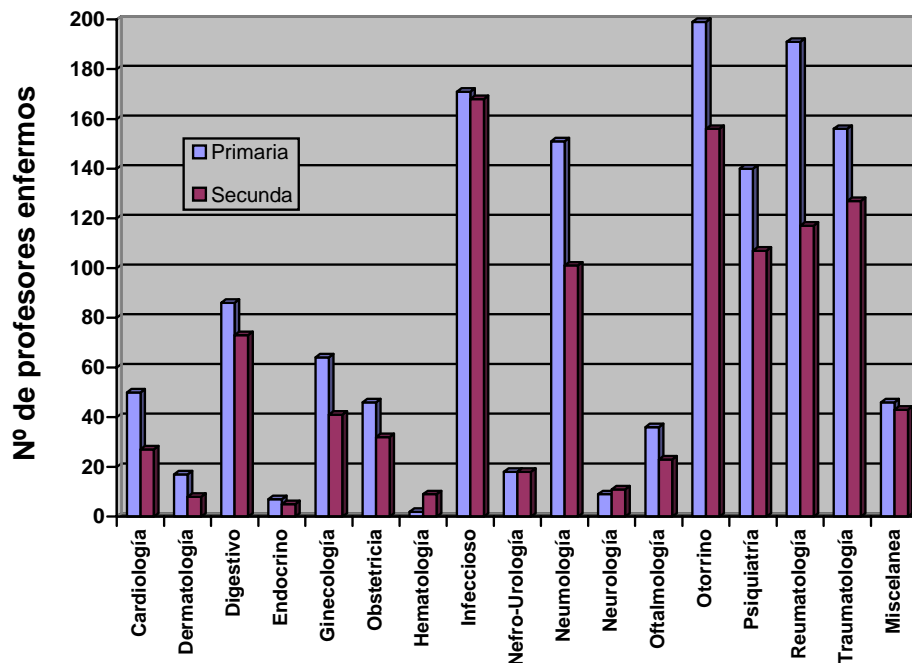
**a) Bajas de enfermedad por Etapa ( curso 97/98)**

CURSO 97/98	BAJAS	%	BAJAS PSQUIÁTRICAS	%
PRIMARIA	1.389	56,57	140	10,07
SECUNDARIA	1.066	43,42	107	10,03
TOTAL	2.455	100,00	247	10,06

Comparando la diferencia por etapas en los porcentajes de profesores afectados por bajas laborales podemos decir que los profesores de primaria causan más bajas que los de secundaria en el curso 97 / 98. Respecto a las licencias psiquiátricas no existe una diferencia significativa entre los profesores de primaria y de secundaria, con una incidencia ligeramente mayor en los de primaria de un 0,04 %.

A continuación observamos las diferencias por etapas considerando el total de causas de baja.

### Distribución de licencias del profesorado por Etapas 97/98



La primera causa de enfermedad en el nivel de primaria en el curso 97 / 98 afecta a los problemas otorrinolaringológicos, seguidos de las afecciones reumáticas. En secundaria el tipo de dolencia de mayor incidencia corresponde a los procesos infecciosos (gripe, catarros, etc).

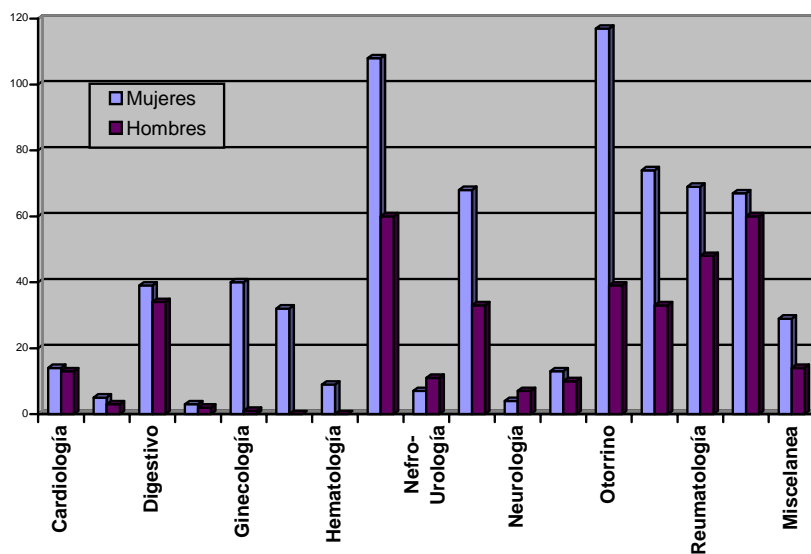
Existen diferencias en cuanto a las bajas dependiendo de la etapa. El número de profesores enfermos es mayor en la etapa de primaria, para todas las enfermedades, con excepción de las hematológicas y neurológicas que se darían más en secundaria y los procesos infecciosos igual en las dos etapas.

Las diferencias serían las licencias de otorrino, reumatológicas y neumológicas con un número mayor de profesores enfermos en la etapa de primaria.

**b) Bajas de enfermedad por Sexo**

CURSO	NIVELES	HOMBRES				MUJERES			
		BAJAS	BAJAS PSIQ	%	Nº	BAJAS	BAJAS PSIQ	%	Nº
97/98	PRIMARIA	291	23	7,90	7	1098	117	10,65	5
	SECUNDARIA	368	33	8,96	7	698	74	10,60	3
	TOTALES	659	56	8,49	7	1796	191	10,64	4

Al comparar los datos de enfermedad en función del sexo se encuentran diferencias al cotejar los porcentajes entre hombres y mujeres. Se aprecia que las bajas son mayores en las mujeres. Entre éstas existe una incidencia de 0,05 mayor en las de primaria; en cambio, las mujeres de secundaria ocupan un tercer puesto entre las 18 patologías contempladas por el MEC, frente al quinto que hacen las de primaria. En los hombres el porcentaje de bajas en los de secundaria es mayor, con una incidencia de 1,06, que en los de primaria.

**Distribución de licencias profesorado por Sexo en el año 97/98**

Existen diferencias en cuanto al sexo. Las mujeres padecen más las enfermedades infecciosas, neumológicas, otorrino, psiquiatría. Hay licencias de bajas que solo corresponderían al sexo femenino, tales como las de ginecología y de obstetricia.

**c) Bajas de enfermedad por Edad**

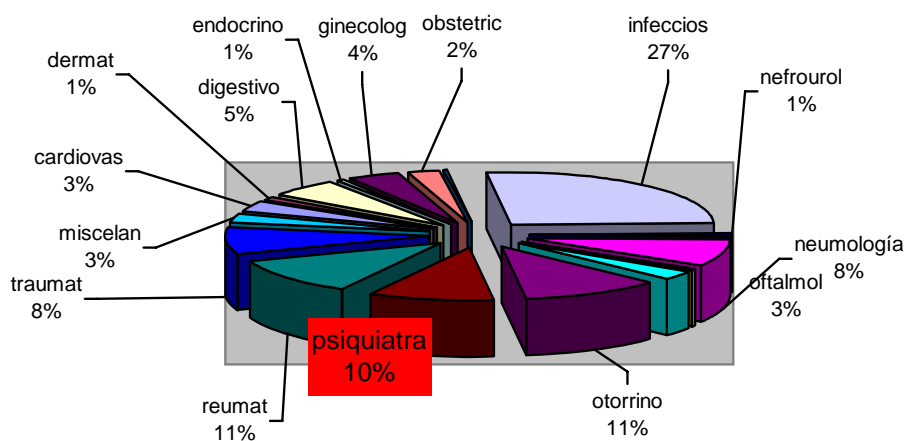
CURSO	NIVELES	HOMBRES			MUJERES		
		BAJAS PSIQUI	EDAD MEDIA	% Edad	BAJAS PSIQUI	EDAD MEDIA.	% Edad
97/98	PRIMARIA	23	40-49	40%	117	40-49	48%
	SECUNDARIA	33	40-49	29%	74	30-39	48,1%
	TOTALES	56	40-49		191		

La media de edad más afectada es la comprendida entre 40 y 49 años tanto para los hombres en las distintas etapas como para mujeres en primaria. En cambio en las mujeres de secundaria aparece antes la enfermedad, entre los 30 y 39 años. Los de menos bajas en ambos géneros son quienes tienen entre 20 y 29 años.

## 7.2. CURSO 98/99

Durante el curso 98/99 el total de bajas por enfermedades es de 3.218. Las licencias psiquiátricas aparecen en cuarto lugar con un 10% de las bajas totales: 282 docentes se han quedado de baja por este motivo. En primer lugar corresponderían a bajas infecciosas, segundo otorrino y tercero reumatología.

### Distribución total de licencias del profesorado 98/99

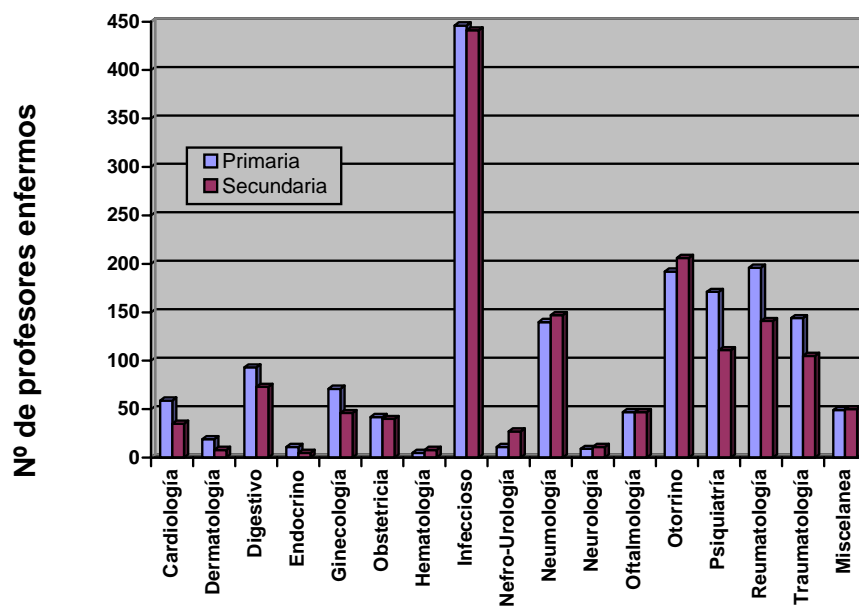


## a) Bajas de enfermedad por Etapa

CURSO 98/99	BAJAS	%	BAJAS PSQUIÁTRICAS	%
PRIMARIA	1713	53,23	171	9,98
SECUNDARIA	1505	46,76	111	7,37
TOTAL	3218	100,00	282	8,76

Comparando la diferencia en los porcentajes de profesores afectados por bajas laborales psiquiátricas podemos decir que existen más bajas en primaria que en secundaria con una incidencia del 2,61 mayor en ese nivel.

## Distribución de licencias del profesorado por Etapas 98/99



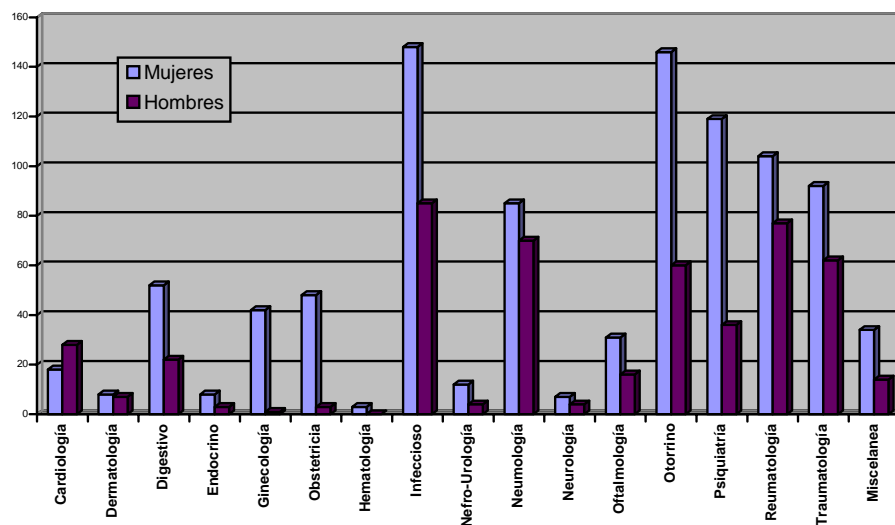


En la tabla se observa que tanto para primaria como para secundaria las causas que más bajas han producido son los procesos infecciosos, con una diferencia notable de profesores enfermos que el resto de las enfermedades. Respecto al curso anterior las bajas de otorrino en primaria han descendido notoriamente equiparándose a las de secundaria, habiendo en estas últimas más profesores de baja. Puede deberse a que enfermedades de garganta y oídos a veces se clasifican como procesos gripales, de ahí que las infecciosas marquen esa diferencia.

#### b) Bajas de enfermedad por Sexo

CURSO	NIVELES	HOMBRES				MUJERES			
		BAJAS	BAJAS PSIQ.	%	Nº	BAJAS	BAJAS PSIQ.	%	Nº
98/99	PRIMARIA	401	28	6,98	6	1312	143	10,89	5
	SECUNDARIA	514	32	6,22	7	991	79	7,97	3
	TOTALES	915		6,55	6	2303	222	9,63	4

Al comparar los datos de enfermedad en función del sexo de los profesores se aprecian diferencias, la existencia de un mayor número de bajas psiquiátricas entre las mujeres que se dedican a la docencia que en los hombres. Entre aquellas hay una mayor incidencia en las de primaria con un 2,92% que en las de secundaria.

**Distribución de licencias del profesorado por Sexo 98/99**

Por sexo, sobresalen las diferencias, con la existencia de más mujeres de baja que hombres en todas las enfermedades estudiadas excepto en las cardiovasculares con un número pequeño pero mayor respecto al sexo masculino.

Las causas de procesos infecciosos, otorrino y psiquiatría son las que más diferencia han producido en el sexo femenino respecto al masculino.

**c) Bajas de enfermedad por Edad**

CURSO	NIVELES	HOMBRES			MUJERES		
		BAJAS PSIQUI	EDAD MEDIA	% Edad	BAJAS PSIQUI	EDAD MEDIA.	% Edad
98/99	PRIMARIA	28	40-49	50	143	50-59	34,26
	SECUNDARIA	32	40-49	40,6	79	30-39	41,7
	TOTALES	60	40-49		222		

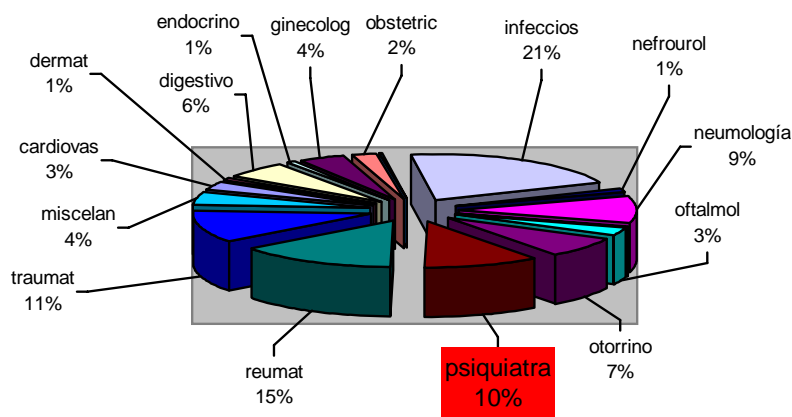
Por edad, referente a los hombres, los de más bajas psiquiátricas son de edades comprendidas entre 40/49 años y los de menos de 20/29 años.

En las mujeres igual, mayor incidencia de bajas en mujeres de 40/49 años y las de menos de 20/29 años. Podemos apreciar que en las mujeres de secundaria aparece la enfermedad antes de los 40, con un número significativo de bajas. Tanto en hombres como en mujeres de más a menos los casos estarían: 40/49 – 50/59 – 30/39 – 60 o más – 20/29 años. En las mujeres de Secundaría la edad del desgaste comienza antes: 30/39.

### 7.3. CURSO 99/00

Durante el curso 99/00 el total de bajas por enfermedades es de 3247. Las licencias psiquiátricas aparecen en cuarto lugar con un 10% de las bajas totales: 331 docentes se han quedado de baja por esta causa. En primer lugar, corresponderían a bajas infecciosas, segundo reumáticas y tercero traumatológicas.

**Distribución de licencias del profesorado por Etapas 99/00**

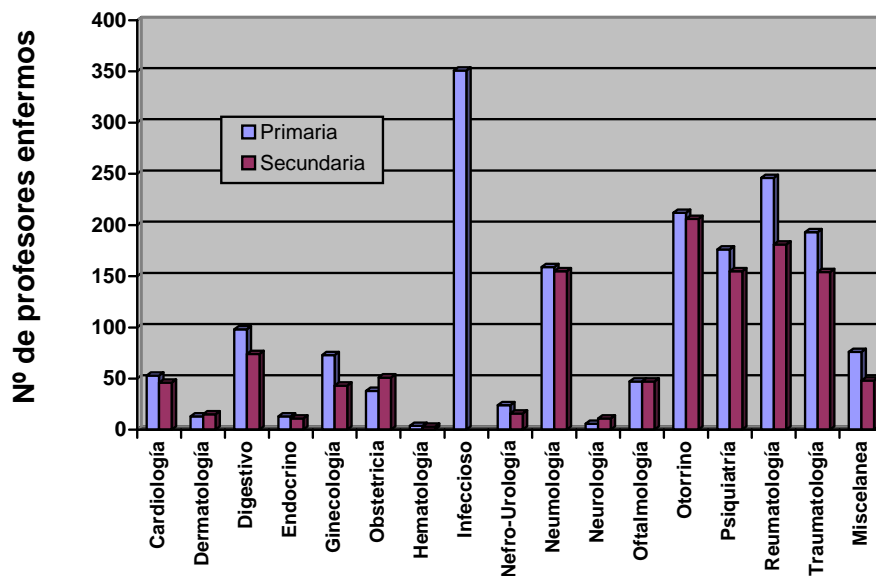


## a) Bajas de enfermedad por Etapa

CURSO 99/00	BAJAS	%	BAJAS PSIQUIÁTRICAS	%
PRIMARIA	1.794	55,25	176	9,81
SECUNDARIA	1.453	44,75	155	10,6
TOTAL	3.247	100,00	331	10,19

Comparando la diferencia en el porcentaje de profesores afectados por bajas laborales psiquiátricas, se encuentra un mayor porcentaje en los profesores de secundaria. Es significativo en cuanto que en los cursos anteriores los de mayor porcentaje eran los profesores de primaria pero este curso se invierte el orden, aumentando en el colectivo de secundaria, respecto al curso anterior en un 3,29 las bajas por este tipo de enfermedad.

## Distribución de licencias del profesorado por Etapas 99/00



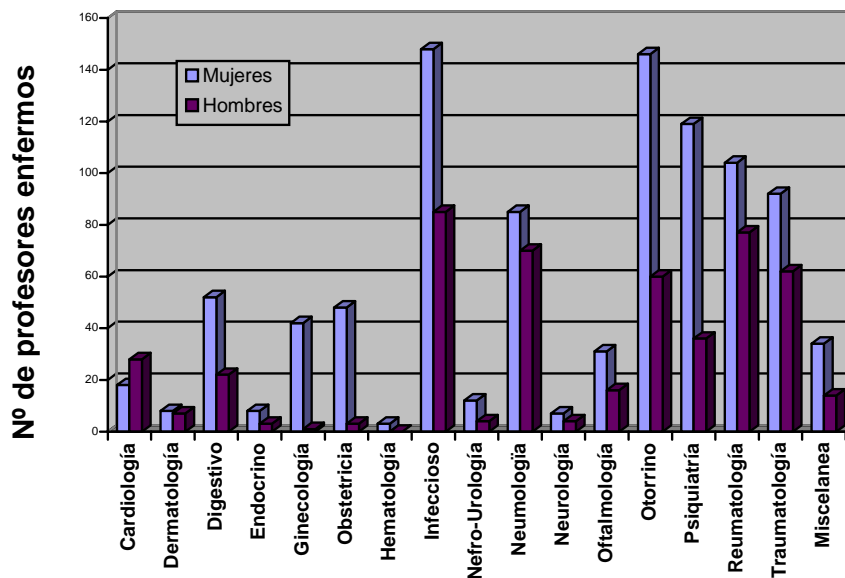
Las diferencias más significativas serían los procesos infecciosos con más número de profesores de baja en la etapa de primaria que en la de secundaria. Los procesos de reumatología sería la segunda causa con más profesores enfermos en primaria que en secundaria.

Por lo general, las diferencias que se observan es que en casi todas las patologías hay más docentes enfermos pertenecientes a la etapa de primaria que a la de secundaria.

#### b) Bajas de enfermedad por Sexo

CURSO	NIVELES	HOMBRES				MUJERES			
		BAJAS TOTAL	BAJAS PSIQ	%	Nº	BAJAS TOTAL	BAJAS PSIQ	%	Nº
99/00	PRIMARIA	414	36	8,69	4	1380	140	10,14	5
	SECUNDARIA	496	36	7,25	6	957	119	12,43	3
	TOTALES	910	72	7,91	5	2437	259	10,62	4

Se aprecia en este curso mayor porcentaje de bajas en mujeres que en hombres, y entre las mujeres el porcentaje de bajas psiquiátricas es mayor en las docentes de secundaria que en las de primaria. Continúan las licencias psiquiátricas ocupando la 3<sup>a</sup> causa en cuanto a las 18 enfermedades contempladas por el MEC. En hombres hay una incidencia de 1,44 mayor en los de primaria y en este colectivo respecto a cursos anteriores va adquiriendo importancia la enfermedad pasando de un séptimo puesto durante el curso 97/98, a un sexto puesto en el curso 98/99, y en el 99/00 es la cuarta causa en cuanto a bajas laborales.

**Distribución de licencias del profesorado por Sexo 99/00**

Se puede decir que en todas las patologías, excepto las cardiovasculares, el número de mujeres de baja es superior al número de hombres. Las mujeres coparon más bajas en este curso con una diferencia notoria respecto a los hombres en enfermedades infecciosas, de otorrino, de psiquiatría, reumatología, traumatología, como causas más relevantes.

**c) Bajas de enfermedad por Edad**

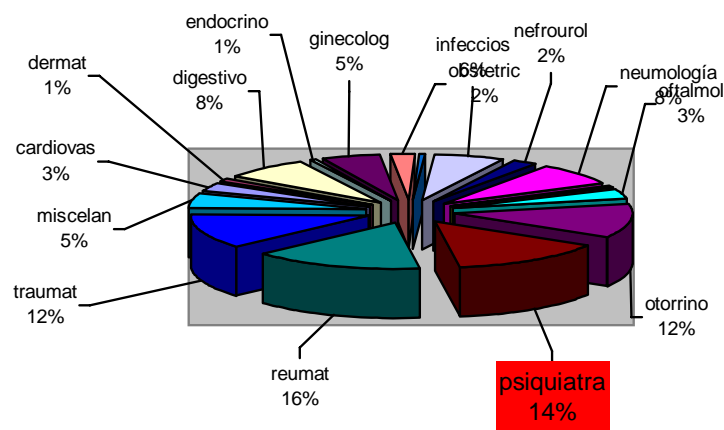
CURSO	NIVELES	HOMBRES			MUJERES		
		BAJAS PSIQUI	EDAD MEDIA	% Edad	BAJAS PSIQUI	EDAD MEDIA.	% Edad
99/00	PRIMARIA	28	40-49	55,55	140	40-49	38,57
	SECUNDARIA	32	50-59	44,44	119	30-39	36,97
	TOTALES	60			259		

La edad media de mayor incidencia entre los docentes de primaria, tanto hombres como mujeres, es en edades comprendidas entre 40 y 49 años. En el colectivo de secundaria aparece el desgaste más tarde en hombres (50/59 el 44,44% y el 36,11% entre 40/49 años) que en mujeres ( el 36,97 % entre 30/39 años y el 32,77 % entre 40/49 años) El desgaste en mujeres de secundaria continúa apareciendo antes, entre 30 y 39 años.

#### 7.4. CURSO 00/01

Durante el curso 00/ 01 el total de bajas por enfermedad es de 2.576. Las licencias psiquiátricas aparecen en cuarto lugar con un 14% de las bajas totales: 321 docentes se han quedado de baja por esta causa. En primer lugar corresponderían a bajas reumáticas y segundo a otorrino.

**Distribución de licencias del profesorado por Etapas 00/01**

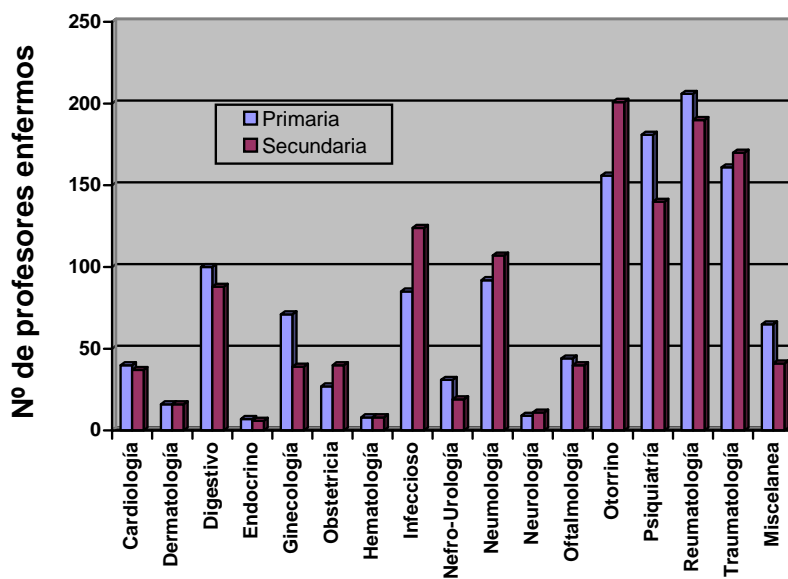


## a) Bajas de enfermedad por Etapa 00/01

CURSO 00/01	BAJAS	%	BAJAS PSQUIÁTRICAS	%
PRIMARIA	1.299	50,43	181	13,93
SECUNDARIA	1.277	49,58	140	10,09
TOTAL	2.576	100,00	321	12,46

Comparando la diferencia en el porcentaje de profesores afectados por bajas laborales psiquiátricas se encuentra una mayor incidencia en los profesores de primaria, con un 2,97% de bajas por esta enfermedad, que en los de Secundaria.

## Distribución de licencias del profesorado por Etapas 00/01





A diferencia de los cursos anteriores dónde había un mayor número de profesores enfermos en la etapa de primaria que en la de secundaria, en este curso 2000/01 se invierte y las licencias de otorrino, traumatológicas, neumología, infecciosas y obstetricia, son más en la etapa de secundaria que en la de primaria.

Las enfermedades psiquiátricas siguen causando más bajas en el colectivo de primaria.

#### b) Bajas de enfermedad por Sexo 00/01

CURSO	NIVELES	HOMBRES				MUJERES			
		BAJAS TOTAL	BAJAS	%	Nº	BAJAS TOTAL	BAJAS PSIQ	%	Nº
00/01	PRIMARIA	259	24	9,26	3	1040	157	15,09	1
	SECUNDARIA	496	48	9,67	4	823	92	11,17	
	TOTALES	755	72	9,53		1863	249	13,26	4

Las bajas psiquiátricas respecto a los hombres han ido creciendo y en porcentajes ya se asemejan a las de mujeres de años anteriores. Se nota la importancia de la enfermedad y los efectos que ya va adquiriendo en los hombres. Si era la 6<sup>a</sup> ó 7<sup>a</sup> causa pasa ahora a situarse en la tercera causa como ya sucedía en las mujeres.

El aumento de la enfermedad en este último curso también se ha notado en el sexo femenino, así de un 10% de bajas respecto al total en cursos anteriores pasa a un 15% en las mujeres de primaria, siendo significativo que además pase a ocupar el primer lugar, es decir, sea la primera causa de enfermedad en las mujeres, antes por ejemplo que gripes o enfermedades más comunes.

## c) Bajas de enfermedad por Edad 00/01

CURSO	NIVELES	HOMBRES		MUJERES	
		BAJAS PSIQUI	EDAD MEDIA	BAJAS PSIQUI	EDAD MEDIA.
00/01	PRIMARIA	24	40-49	157	40-49
	SECUNDARIA	48	50-59	92	30-39
	TOTALES	72		249	

Por edad media en primaria, tanto para hombres como mujeres el mayor número de bajas es entre 40/49 años. En secundaria en los hombres hay un mayor porcentaje entre 50/59 años y en las mujeres de secundaria aparece la enfermedad antes, en edades entre 30/39 años.

**d) Número de días de baja por patologías y duración media Curso 2000/01**

	PRIMARIA			SECUNDARIA			TOTALES	
	BAJAS	DIAS	MEDIA	BAJAS	DIAS	MEDIA	BAJAS	DIAS
CARDIOLOGÍA	40	7269	181,7	37	4776	129,1	77	12045
DERMATOLOG.	16	489	30,56	16	522	32,63	32	1011
DIGESTIVO	100	4148	41,48	88	3273	37,19	188	7421
ENDOCRINO	7	599	85,57	6	712	118,7	13	1311
GINECOLOGIA	73	6705	91,85	40	3754	93,85	113	10459
OBSTETRICIA	28	1907	68,11	42	2114	50,33	70	4021
HEMATOLOGIA	8	383	47,88	8	960	120,00	16	1343
INFECCIOSO	85	1223	14,39	125	1109	8,87	210	2332
NEFRO-UROLOG	31	579	18,68	19	1412	74,32	50	1991
NEUMOLOGIA	92	2629	28,58	107	929	8,68	199	3558
NEUROLOGIA	9	1179	131,0	11	1927	175,2	20	3106
OFTALMOLOGIA	44	1876	42,64	40	1764	44,10	84	3640
OTORRINO	156	5170	33,14	201	3207	15,96	357	8377
<b>PSIQUIATRIA</b>	<b>181</b>	<b>26130</b>	<b>144,4</b>	<b>140</b>	<b>17520</b>	<b>125,1</b>	321	43650
REUMATOLOG.	206	18754	91,04	192	10604	55,23	398	29358
TRAUMATOLOG.	161	10966	68,11	171	9749	57,01	332	20715
MISCELÁNEA	66	6125	94,15	41	2483	60,56	107	8603
MATERNALES	53	5869	110,7	76	8501	111,9	129	14375
<b>TOTALES</b>	<b>1356</b>	<b>102000</b>	<b>73,55</b>	<b>1360</b>	<b>75316</b>	<b>73,26</b>	<b>2716</b>	<b>177316</b>

En cada grupo diagnóstico aparecen las bajas totales por esa causa, el número de días de baja y la duración media de las mismas, diferenciado por niveles.

Si tenemos en cuenta el número de bajas o de días de baja y la duración media de la incapacidad temporal, llama la atención que las enfermedades psiquiátricas aparecen como la cuarta causa de baja por enfermedad, con escasa diferencia de las tres primeras, pero es la *primera* en cuanto a número de días de baja. Las bajas son de larga duración: 134,75 días de media y ocupa la *primera en cuanto a días de trabajo perdidos*: 43.650 días.

La primera causa la ocupan las enfermedades reumatológicas y es la segunda en cuanto a días de baja. La segunda es otorrino y destaca porque en ella entra la afonía, otitis, faringitis y los docentes sabemos que los trastornos en la voz son muy comunes entre nosotros ya que la misma constituye nuestra herramienta de trabajo por lo que hoy se está considerando el que sea una enfermedad profesional. La tercera la constituyen las enfermedades traumatológicas, aquí se encuentran lesiones, esguinces, fracturas, luxaciones. Las bajas de larga duración constituyen menos de la mitad que las psiquiátricas: 20.715 días perdidos de trabajo y una duración media de 62,56.

**En definitiva, en el curso 2.000/01 se obtienen los siguientes índices de morbilidad:**

DATOS PARA EL CALCULO DE LOS DIFERENTES ÍNDICES:

Nº DE DOCENTES: ..... 9.018

Nº DE DIAS TRABAJADOS ..... 3.069.164

Nº DE BAJAS TOTALES ..... 2.716

Nº DE DIAS DE BAJA ..... 177.316

$$\text{INDICE DE ABSENTISMO} = \frac{\text{Días de baja}}{\text{Días trabajados}} \times 100 = \frac{177.316}{3.069.164} \times 100$$

**INDICE DE ABSENTISMO = 5,77**

(Porcentaje de jornadas perdidas en el trabajo)

$$\text{INDICE DE FRECUENCIA} = \frac{\text{Nº de bajas}}{\text{Nº de trabajadores}} \times 100 = \frac{2.716}{9.018} \times 100$$

**INDICE DE FRECUENCIA = 30,11**

(Nº de bajas por cada 100 trabajadores)

$$\text{INDICE DE DURACIÓN MEDIA} = \frac{\text{Días de bajas}}{\text{Nº de bajas}} = \frac{177.316}{2.716}$$

**INDICE DE DURACIÓN MEDIA = 65,28**

(Duración media de una baja)

## 7.5. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS GLOBALES

### a) Bajas de enfermedad por Etapa. Datos globales:

CURSOS	Nº BAJAS TOTALES	BAJAS PSIQ.	%	PRIMARIA				SECUNDARIA			
				BAJAS	%	BAJAS PSIQ.	%	BAJAS	%	BAJAS PSIQ.	%
97-98	2455	247	10,06	1389	56,57	140	10,07	1066	43,42	107	10,03
98-99	3218	282	8,76	1713	53,23	171	9,98	1505	46,76	111	7,37
99-00	3247	331	10,19	1794	55,25	176	9,81	1453	44,75	155	10,66
00-01	2576	321	12,46	1299	50,43	181	13,93	1277	49,58	140	10,96
<b>Total</b>	<b>11496</b>	<b>1181</b>	<b>10,27</b>	<b>6195</b>	<b>53,89</b>	<b>668</b>	<b>10,78</b>	<b>5301</b>	<b>46,11</b>	<b>513</b>	<b>9,67</b>

Llama la atención el último curso 2000/01. El tanto por ciento de las bajas psiquiátricas representa el 12,46, mayor porcentaje que años anteriores, con una incidencia de un 2,29% de más bajas psiquiátricas respecto al curso anterior, un 3,7 % mayor en comparación con el 98/99 y un 2,4 respecto al curso 97/98.

En el curso 98/99 se observa un descenso de las bajas por esta patología en comparación con los cursos posteriores y anteriores.

En primaria hay más bajas que en secundaria y este último curso las licencias psiquiátricas correspondientes a este nivel representan el 13,93 del total y son casi el triple de bajas en mujeres que en hombres. No debemos olvidar que en la enseñanza el número de mujeres es superior al de hombres, también podemos pensar que el hecho de ser mujer puede ser un detonante de la existencia de mayor número de bajas en mujeres.

Como he comentado anteriormente, las bajas reales no siempre se corresponden con las catalogadas por la Comunidad de Asturias como psiquiátricas, ya que deberíamos sumar los diagnósticos de las enfermedades neurológicas (tales como enfermedades del sistema nervioso, diferentes trastornos) y otros síntomas que tienen que ver con el desgaste, el estrés de los docentes y que no están consideradas aquí como psiquiátricas. Pienso que el porcentaje es mayor. No obstante si tenemos en cuenta el número de patologías, 18, el porcentaje y la media del lugar que ocupan las

enfermedades psiquiátricas - 4ª lugar- es necesario plantearse cómo mejorar la salud del profesorado ya que resulta preocupante. Este lugar no siempre es el mismo, como veremos en la tabla siguiente en este curso 2000/01 de las mujeres de baja pertenecientes a primaria, las licencias psiquiátricas ocupan el primer lugar, es decir, son las de mayor número de bajas: 157 con un porcentaje del 15,09% (ocupan el primer lugar junto con las enfermedades reumatológicas). Si a esto le añadimos que son las de más duración, resultan costosas. Es significativo, evidentemente van delante de procesos gripales, que por lógica son más comunes.

Quiere esto decir que realmente se constata que una de las principales causas de baja por enfermedad entre los profesores son las patologías psiquiátricas y que la mayor proporción de incapacidad laboral corresponde a las mujeres. El importante peso que tiene dentro del absentismo laboral y las repercusiones que puede tener hace que consideremos la necesidad de plantearse líneas de actuación encaminadas a mejorar la salud de los docentes, en especial de las mujeres. Puede deberse a que la mujer profesora está sometida a un mayor esfuerzo por las tareas que desenvuelve a la vez, tal como se concibe el papel de la mujer en la sociedad, la doble función lleva a desgaste.

**b) Bajas de enfermedad por variable sexo y nivel. Datos globales.**

CURSO	NIVELES	HOMBRES			MUJERES		
		BAJAS TOTAL	BAJAS PSIQUI	Nº	BAJAS TOTAL	BAJAS PSIQUI	Nº
97/98	PRIMARIA	291	23	7	1098	117	5
	SECUNDARIA	368	33	7	698	74	3
	TOTALES	659	56	7	1796	191	4
98/99	PRIMARIA	401	28	6	1312	143	5
	SECUNDARIA	514	32	7	991	79	3
	TOTALES	915	60	6	2303	222	4
99/00	PRIMARIA	414	36	4	1380	140	5
	SECUNDARIA	496	36	6	957	119	3
	TOTALES	910	72	5	2337	259	4
00/01	PRIMARIA	259	24	3	1040	157	1
	SECUNDARIA	496	48	4	823	92	4
	TOTALES	755	72	3	1863	249	3
TOTAL DE LOS CUATRO CURSOS	PRIMARIA	<b>1.365</b>	<b>111</b>	<b>5</b>	<b>4830</b>	557	<b>4</b>
	SECUNDARIA	<b>1.874</b>	<b>149</b>	<b>6</b>	<b>3469</b>	364	<b>3</b>
	TOTALES	<b>3.239</b>	<b>260</b>	<b>5,5</b>	<b>8299</b>	921	<b>3,5</b>

Si nos fijamos en la tabla referente al sexo, respecto a los hombres, en el curso 97/98, de las 18 enfermedades que contempla el MEC, las enfermedades psiquiátricas aparecen en un séptimo lugar, tanto para los hombres de primaria como de secundaria. Según pasan los cursos, la enfermedad se sitúa antes. Se entiende que esta enfermedad va afectando a los docentes hombres cada vez más, siendo relevante que en primaria del séptimo puesto pase al tercero que ocupa en la actualidad y en secundaria del séptimo al cuarto en este curso pasado.

Referente a las mujeres constata la tabla que se aprecia diferencia respecto a los hombres, las bajas relacionadas con esta patología no pueden explicarse sólo por la presencia de más mujeres que hombres en la docencia. El tercer lugar que ocupa en las mujeres de secundaria durante los primeros tres cursos estudiados y el primer puesto en las de primaria en el curso 2000/01, ocupando asimismo un tercer puesto en los totales relativo a los cuatro cursos, y a las dos etapas, tanto para primaria como secundaria, evidencia que algo sucede y que es necesario restablecer el estado de salud de los docentes y, lo que es más importante prevenir. En esta dirección la Ley de Prevención de Riesgos Laborales ofrece una cobertura en la que continuar trabajando.

En un artículo publicado en la Voz de Asturias (16-10-95:33) bajo el título: “Las mujeres copan más bajas en educación”, Blanca A. Gutiérrez dice que “los profesores asturianos perdieron 98.000 días en 1.994 por licencias de enfermedad” y expone las causas que provocan más días de baja entre el profesorado asturiano:

- Alumbramiento ..... 21%
- Psiquiatría..... 13,8%
- Reumatología ..... 13%
- Traumatología ..... 12%
- Otorrinolaringología..... 8,2%
- Cardiovasculares ..... 5,8%
- Neumología..... 3,9%
- Infeccioso ..... 2,1%

Si comparamos los datos y analizamos los comentarios, se puede decir que:

- a) “Las mujeres copan más bajas en educación”. Es una realidad constatada que hay más bajas en las mujeres docentes.

- b) Los profesores asturianos perdieron 98.000 días en 1.994 por licencias de enfermedad. Comparando este dato con los del curso 2000/01, los días perdidos han llegado casi a duplicarse: 177.316 días por licencias de enfermedad. Los días de baja psiquiátrica en el curso 2000/01 también casi han llegado a duplicarse con respecto al curso 1994, y para las mujeres docentes de primaria se ha convertido en la primera causa de baja por enfermedad.
- c) Además de los alumbramientos, las bajas psiquiátricas son las que provocan más pérdidas de días por su larga duración. El estrés, la desmotivación del profesional, etc; siguen siendo las eternas dolencias del profesorado.

Es un hecho que los alumbramientos no son una enfermedad, las bajas psiquiátricas sí, y es una realidad el elevado nivel de absentismo, lo que supone para los afectados y el coste que supone la pérdida de tantos días para los administradores de la educación. Lleva a plantearnos la necesidad de buscar nuevos mecanismos que faciliten la mejora del docente y de la educación. El estudio de las causas lleva a plantearse la necesidad de actuaciones para tratar este problema, no sólo desde el punto de vista médico sino también educativo.

Comparando los datos de 1994 con los del curso 2000/01, podemos afirmar que continúan registrando más bajas los docentes pertenecientes a la etapa de primaria: 102.000 días perdidos por enfermedad frente a 75.316 de secundaria. Referente a enfermedades psiquiátricas 26.130 días de baja en docentes de primaria, frente a 17.520 en docentes de secundaria. Puede deberse a que el número de profesores de primaria es mayor, lo que sí se detecta en la investigación es que ha experimentado un aumento en secundaria respecto a cursos anteriores y que las enfermedades psiquiátricas en las docentes de secundaria aparecen antes, entre los 30 y 39 años, mientras que en los de primaria lo hacen entre 40/49 años.





## 8. LA IBISPE. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los análisis se realizaron desde dos puntos de vista:

- a) De forma grupal. Lo que permite evaluar el grupo.
- b) Según variables: edad, sexo, nivel educativo, años de servicio, etc.

### 8.1. ANÁLISIS GRUPAL

La interpretación de las configuraciones que más aparecen estaría en este orden: 1, 10, 4, 5 y representaría el 63,67% de la totalidad. Serían:

- Absoluta armonía.
- Angustia de ser descubierto.
- Acusación de los demás.
- Apertura ante los demás para cambiar.

En el análisis de configuraciones más frecuentes en la muestra estudiada nos indicarían:

#### *Configuración nº 1 (17,74%)*

Autoestima de los docentes y que "su actitud básica respecto de su profesión es positiva", pero muchas C1 indicaría una tendencia a negar la existencia de conflictos, estrés, agotamiento (Abraham, 1986, p.82)

#### *Configuración nº 10 (15%)*

Angustia de ser desenmascarado, la presencia generalizada, indica que las necesidades que determinan su comportamiento son sobre todo necesidades de afiliación.

*Configuración n° 4 (10,56%)*

Los demás deben de cambiar, no yo. Como es más elevada la C10 domina el perfil el conflicto entre los deseos contradictorios de los niños y la autoridad.

*Configuración n° 5 (10,37%)*

Como la C10, es alta la apertura ante los demás va acompañada de una ansiedad elevada. Se abre a los demás pero buscando gratificaciones o estímulos que le sirvan para tranquilizarse, además puede pensarse en una dependencia de cara a los alumnos o autoridad.

Por las escasas respuestas de C12 podemos pensar en la no existencia de un malestar profundo en estos educadores. Se puede pensar en una supuesta buena salud mental pero, como diría Abraham (1986), se puede tener una tendencia acentuada al conformismo. Esto implicaría una renuncia a la identidad propia.

En el presente estudio las configuraciones aparecen en el siguiente orden:

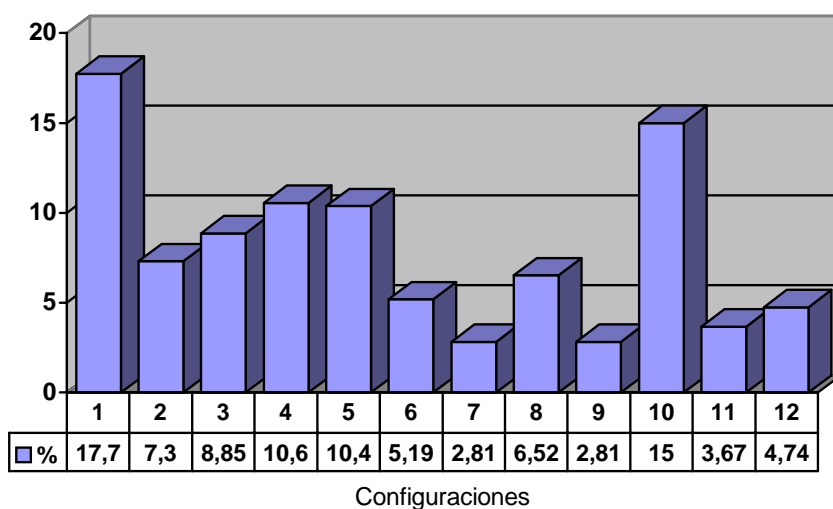
CONF.	%
1	17,74
10	15
4	10,56
5	10,37
3	8,85
2	7,30
8	6,52
6	5,19
12	4,74
11	3,67
7 Y 9	2,81

La Configuración 3 y 2 están próximas, se trataría de igual modo de transmitir conocimientos como de comunicarse con los alumnos.

Según el gráfico de Datos Globales de la página siguiente podemos pensar, a modo de análisis, que en cierta medida se trata de negar los conflictos existentes en forma elevada, llevándonos a estrés, agotamiento:

- Se trata de acusar a los demás de las propias responsabilidades.
- Existencia de conflicto entre los deseos contradictorios de los alumnos y la autoridad.
- Ansiedad al abrirse a los demás, se busca recompensas.
- Tendencia al conformismo.
- Los profesores tratan de forma parecida el transmitir conocimientos como el comunicarse con los alumnos.

### Datos Globales



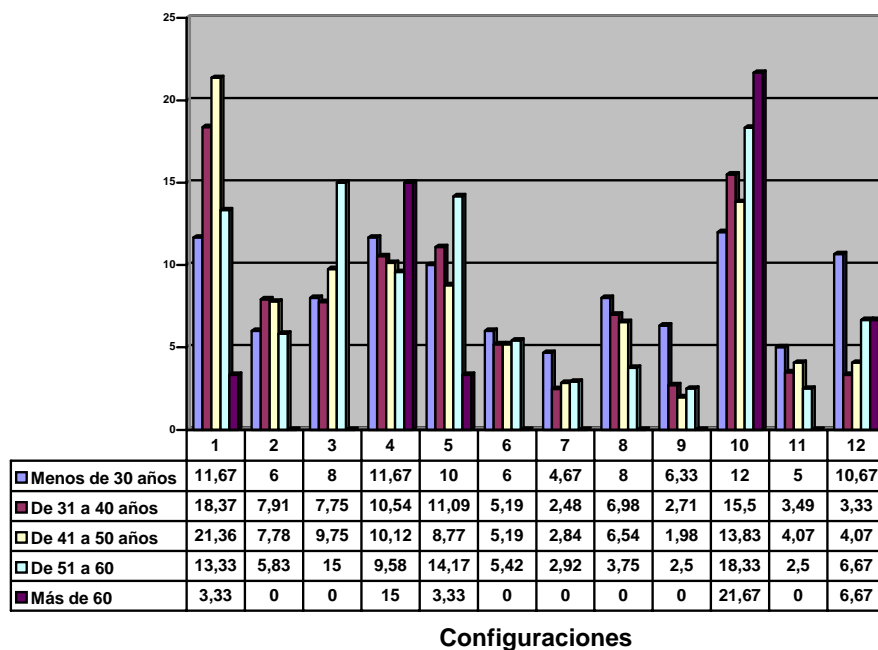
Esteve (1987:49) dice acerca de una idea que repiten todos los autores: "El profesor está sobrecargado de trabajo, obligándosele a realizar una actividad fragmentaria, en la que, simultáneamente, debe batirse en distintos frentes, ha de mantener la disciplina suficientes, pero ser simpático y afectuoso, ha de atender individualizadamente a los niños sobresalientes que querrían ir más deprisa, pero también a los más torpes que tienen que ir más despacio; han de cuidar el ambiente de la clase, programar, evaluar, orientar, recibir a los padres y tenerlos al corriente de los progresos de sus hijos, organizar diversas actividades para el centro, atender frecuentemente problemas burocráticos... las listas de exigencias parecen no tener fin".

Ranjard (1984), en su ensayo "Les enseignants persécutés", afirma: "Los enseñantes cuando se habla de su trabajo se sienten agredidos y viven colectivamente bajo el imperio de un sentimiento de persecución (este sentimiento no carece de fundamentos objetivos: los enseñantes son perseguidos por la evolución de una sociedad que impone profundos cambios sociales)"

## 8.2. ANÁLISIS SEGÚN VARIABLES

### A) EDAD

Configuraciones según Edad



Configuraciones

En general vemos que en todos predominan las Configuraciones 1 y 10, que juntas significan que se tiende a negar conflictos, llevando a un nivel alto de agotamiento, estrés... Se siente la angustia de ser descubierto.

En función de la variable edad se puede decir:

1. *Los menores de 30 años son los que padecen mayor malestar* (Conf. 12), mayor incompreensión por parte de los demás, tiene necesidad de un cumplimiento que lleva a un mayor agotamiento pero niegan menos los conflictos.
2. De 31 a 40 años sería la misma interpretación global de la muestra.
3. De 41 a 50 años. Serían los que más niegan los conflictos y a la vez los más queridos por los alumnos (Conf. 4 y 5). Se situarían más a un nivel de comunicación diálogo.
4. De 51 a 60 años son los profesores que más angustia sienten a ser descubiertos.
5. Más de 60 años. No se podría hablar porque solo dos personas de esta edad han realizado la encuesta y no sería muy significativa.

Se podía enlazar aquí con los estudios de Fuller (1974), Merazzí (1983), Bayer (1984), Breuse (1984), Honey-Ford (1982), Vonk (1983)... sobre los problemas que afectan a los profesores debutantes, tras abandonar las instituciones de formación inicial. Coinciden en destacar la falta de preparación de los futuros profesores en el plano relacional y organizativo.

Merazzí (1983) plantea la necesidad de incorporar a la formación inicial de los profesores el estudio y la capacitación práctica para dominar los conflictos de la enseñanza.

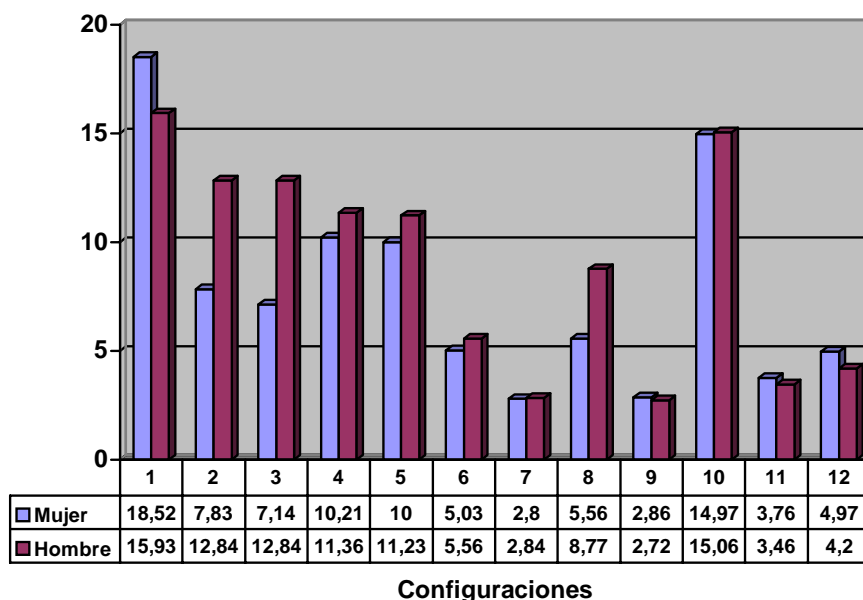
Mandra (1984), con datos franceses y Breuse (1984) con datos belgas, coinciden en señalar una mayor incidencia de la tensión profesional sobre los profesores jóvenes menores de 30 años. Stern (1980) nos habla de un aumento significativo del absentismo a los cinco años de ejercicio profesional. Bolivar (2.001:245) con relación a las fases de la carrera docente, expone que los primeros años se caracterizan por el entusiasmo de los que comienzan: el encanto de la novedad, el orgullo de tener una clase, etc., es decir, se mantienen las ilusiones, produciéndose luego una auténtica crisis de identidad en la que el profesor va a redefinir el sentido y los objetivos de su actuación profesional.

San Fabián, en las I Jornadas Educativas sobre "Profesionalización docente y reforma educativa" celebradas en Gijón en 1992, citaba a Veenman (1987) que incluía entre las dificultades que se encuentran los profesores al inicio de la enseñanza la "situación problemática de la escuela" caracterizada por:

- Relaciones autoritarias, burocráticas y jerárquicas.
- Estructuras organizacionales rígidas.
- Inadecuado apoyo técnico y escasez de material.
- Ausencia de objetivos educativos explícitos.
- Aislamiento en el lugar de trabajo.
- Padres preocupados especialmente por la transmisión de contenidos.
- Habitación de los alumnos a estilos de enseñanza autoritarios.
- Multiplicidad de tareas exigidas al profesor.

## B) SEXO

**Configuraciones según Sexo**



De las configuraciones se interpreta lo siguiente:

- Los hombres se sienten más queridos por los alumnos que las mujeres.
- La angustia a ser descubierto sería igual en los dos.
- Las mujeres negarían más los conflictos que los hombres.
- Tendrían más tendencia a culpar a los demás los hombres que las mujeres.
- Por último, decir que los hombres (al existir una diferencia significativa C8) quieren causar mejor impresión que las mujeres.

Los resultados podían atribuirse con relación a las mujeres, a los múltiples papeles que desarrollan, ya que estaríamos más sometidas a estrés y padeceríamos una mayor cantidad de síntomas.

Con relación a los hombres es posible que la tendencia a culpar más a los demás, el querer causar mejor impresión y quizás el ser más querido guardan relación con las teorías acerca de la política del liderazgo: los cargos directivos casi siempre son hombres y son los que imparten ciclos más altos, normalmente la mujer docente se mantiene en los niveles elementales.

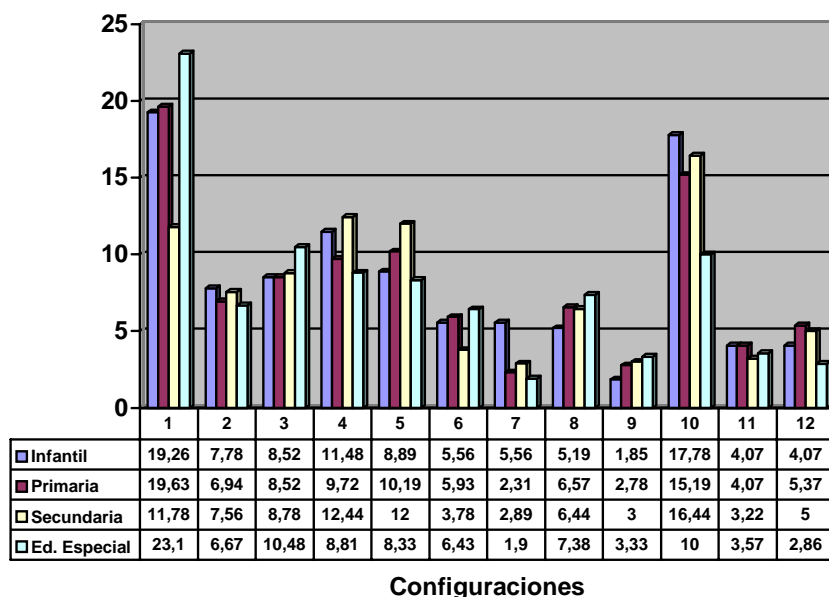
Estos resultados se muestran consistentes con los de otras investigaciones. Rudd y Wiseman (1962) plantean la idea de que las mujeres parecen afectarse más por los problemas cotidianos que surgen en el interior del aula, mientras que los hombres se afectan más por el contexto en el que se ejerce la docencia.

Stauton (1974), utilizando el State Trait Anxiety Inventory, encontró entre las profesoras unas puntuaciones considerablemente más altas de ansiedad que entre los profesores. Amiel (1972) afirmó también que "hay claras diferencias entre hombres y mujeres en contra de éstas".



## C) NIVEL EDUCATIVO

## Configuraciones según Nivel Educativo



Configuraciones

De los datos obtenidos podemos deducir lo siguiente:

Los profesores más queridos serían los de educación infantil y los de educación especial, aunque estos últimos son los que más tendencia tienen a negar conflictos, seguidos por infantil y primaria. En último término serían los de secundaria. Es decir, los niveles educativos más bajos tendrían más tendencia a negar los conflictos.

Los de secundaria sentirían más angustia a ser descubiertos y tendrían más tendencia a culpar a los demás; en menor porcentaje continuarían los de primaria. En infantil y especial no aparecen estas configuraciones como dominantes juntas. En los niveles educativos más altos los docentes muestran más máscara profesional.

Amiel dice que esta configuración reflejaría las condiciones alienantes de la sociedad que abocan los individuos a fingir, a simular soltura y seguridad cuando son

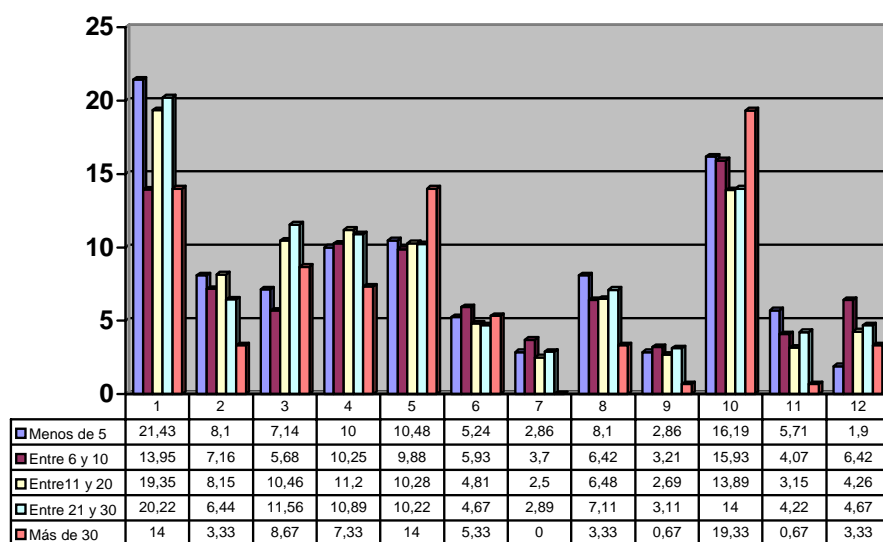
plenamente conscientes de sus propias dificultades y carencias. Rogers (1972:104) define máscara como falsa fachada o roles con que la persona encarna la vida.

Los resultados pueden guardar relación con el tipo de interacción profesor-alumno de los diferentes niveles, las motivaciones, el tema de las responsabilidades, disciplina, organización de la clase que cambia según los alumnos y los ciclos.

Los docentes que imparten niveles educativos más altos muestran más máscara profesional, lo que puede guardar relación con la formación. Hasta hace poco, el profesor era la fuente casi exclusiva del saber, actualmente puede ser discutido, contrastado lo que dice. Para muchos docentes esto es positivo, para otros no, es más, piensan que referente a su asignatura todo tienen que saberlo y puede que eso les haga aparentar o llevar una máscara, que no se le descubra su verdad y sea lo que le provoque ansiedad.

#### D) AÑOS DE SERVICIO

Configuraciones según Años de Servicio



Configuraciones

Si tenemos en cuenta los años de servicio, cabe decir que entre 6 y 10 años de servicio son los profesores que más tratan de acusar a los demás de las propias responsabilidades, se abren a los demás pero con un nivel alto de ansiedad, de agotamiento.

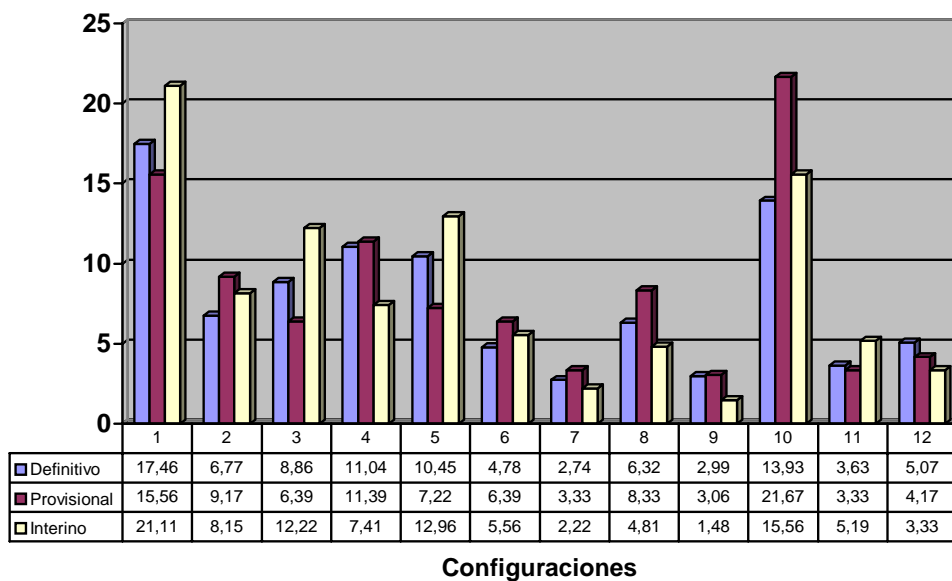
Los que más niegan la existencia de conflictos son los que llevan trabajando menos de 5 años, los profesores principiantes y los que quieren causar mayor impresión (C8). Los docentes que menos niegan esta existencia serían los que tienen entre 6 y 10 años de servicios.

Estos datos coinciden con los resultados de la variable edad. Los que llevan trabajando menos de 5 años serían los que niegan la existencia de conflictos (profesores principiantes como nombran los autores).

Los profesores más queridos se encuentran entre 40 y 50 años. (A mayor experiencia más quieren los alumnos a los docentes). Los que más angustia sienten a ser descubiertos se sitúan entre 50 y 60 años, que serían los de más de 30 años de servicio.

### E) SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

**Configuraciones según la Situación Administrativa**

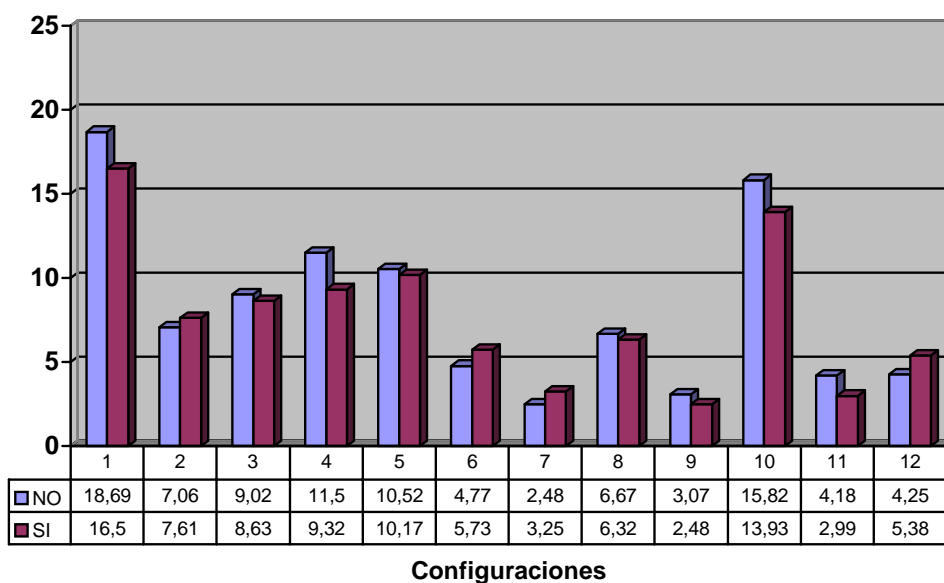


El 74% de los profesores que han cubierto el cuestionario son docentes definitivos, un 14% son provisionales y un 10% son interinos. Los profesores definitivos son los que más se ajustan al perfil general y son los que quieren causar mejor impresión y necesitan menos respaldo de sus superiores para controlar la disciplina. Los profesores provisionales serían los docentes que más angustia tienen a ser descubiertos y a su vez tratarían más de transmitir conocimientos que de comunicarse con los alumnos (9,17% C2).

Los profesores interinos serían los docentes más queridos (C1,3,5), a la vez son los que más necesitan afecto (es escasa C4) y tratarían más de comunicarse con los alumnos que de transmitir conocimientos (12.23%, C3). Serían docentes más abiertos de cara al alumno, comprensivos con sus problemas, a la vez, serían los profesores que más niegan los conflictos.

## F) PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS

### Configuraciones según "Participación en Proyectos"

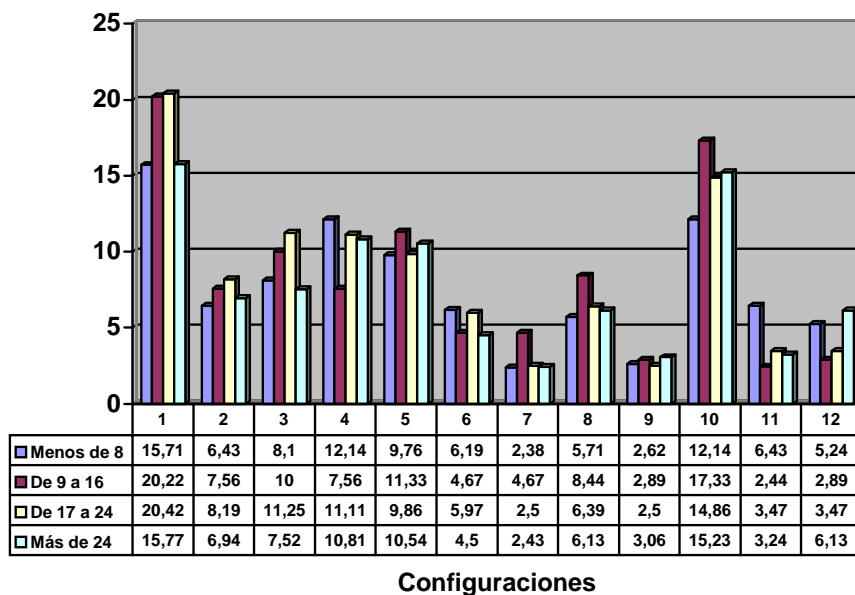


Los que no participan en proyectos niegan más los conflictos; tienen más angustia a ser descubiertos y a la vez tienden a culpar más a los demás de sus responsabilidades que los que participan en proyectos. Por otra parte, tiene más necesidad de cumplir y de dar buena imagen los que participan que los que no participan.

Bell (1991) señala el hecho de que, a partir de la participación en un curso de formación, un profesor puede adquirir mayor conocimiento o mejorar sus destrezas docentes, participando individualmente en actividades de formación seleccionadas por él, lo que puede permitir que cada profesor elabore su propio itinerario formativo. Los resultados pueden deberse a que los docentes que realizan proyectos enriquecerían más los procesos de pensamiento que los que no y les llevaría a una menor angustia, ansiedad...

### G) UNIDADES EN EL CENTRO

#### Configuraciones según Unidades en el Centro



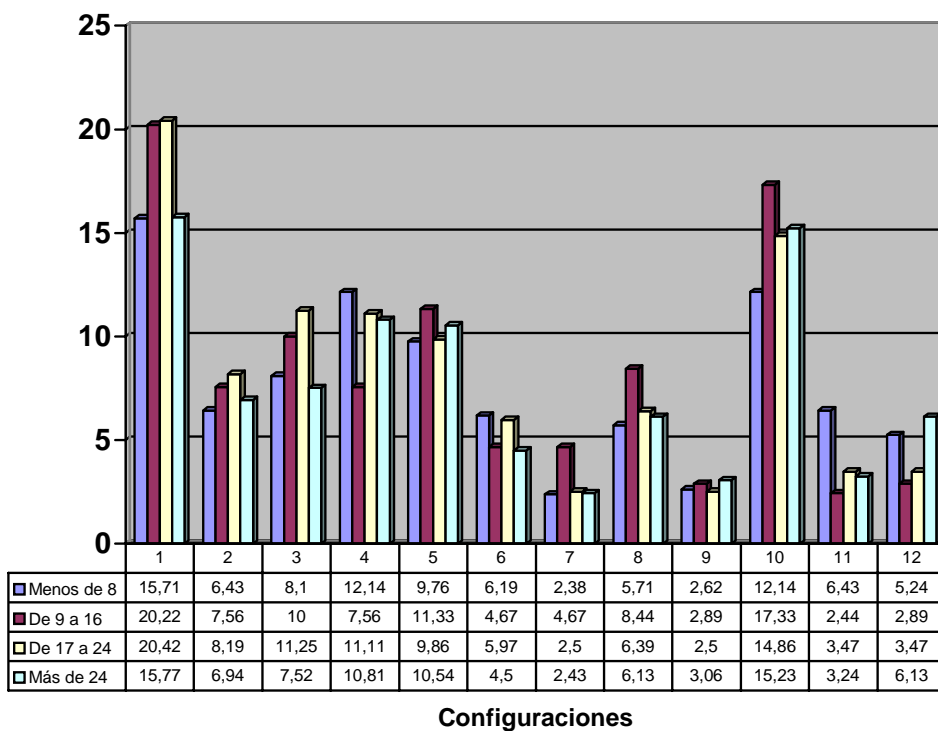
Configuraciones

En centros de menos de 8 unidades y en centros de más de 24 unidades se negaría menos la existencia de conflictos que en centros de 9 a 24 unidades, que lo harían en número bastante más significativo, y en estos centros serían los educadores más queridos por los alumnos.

La angustia de ser descubiertos sería más significativa en centros de 9 a 16 unidades que en los otros.

## H) NÚCLEO DE POBLACIÓN

### Configuraciones según Núcleo de Población

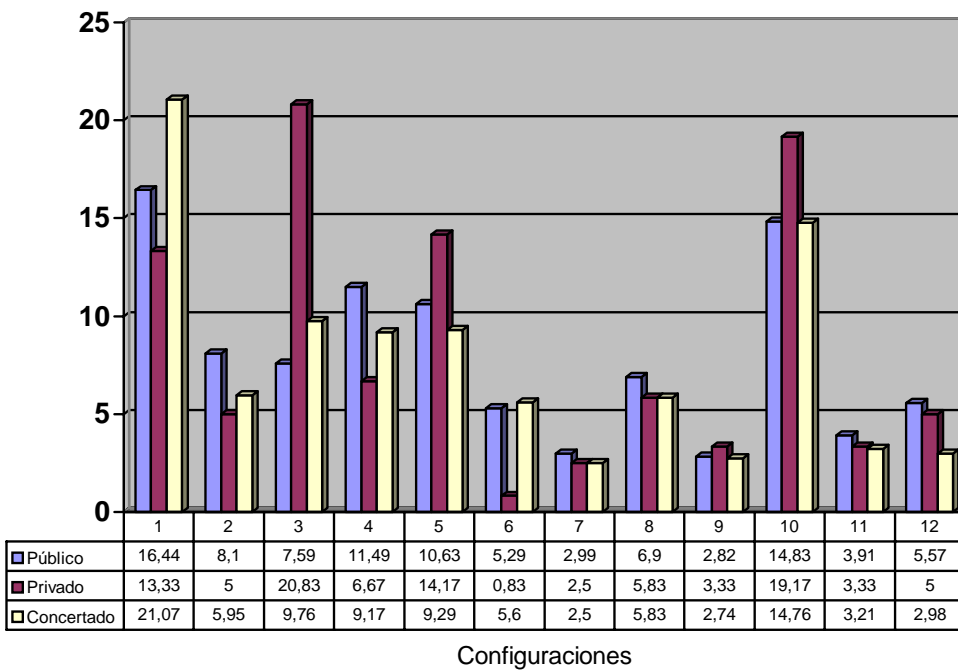


Cuanto mayor es la población parece ser que se niegan más los conflictos. Otra diferencia significativa sería que son más queridos los educadores en poblaciones mayores que en lugares menores de 10.000 habitantes.

La angustia a ser descubiertos es mayor en poblaciones de menos de 5.000 habitantes (quizás por la influencia de que se es conocido por la mayoría de los habitantes) o en poblaciones de más de 100.000 habitantes (puede que tenga que ver con el prestigio social).

### I) TITULARIDAD DE CENTRO

**Configuraciones según Titularidad de Centro**



Los datos obtenidos serían:

- Los profesores de los colegios concertados negarían en mayor porcentaje los conflictos que los docentes de colegios privados y éstos a su vez, lo harán en un mayor porcentaje que los de los colegios públicos.
- Los profesores de los colegios públicos y concertados sentirían la misma angustia a ser descubiertos. Los profesores de los colegios privados sentirían mayor angustia a ser descubiertos.
- Los profesores de colegios privados se sienten más queridos por los alumnos que los de los colegios públicos.
- Estarían más abiertos al cambio los profesores de colegios públicos.





## 9. ESTUDIO DE CASOS

El análisis del profesor como “persona” es uno de los objetivos del presente trabajo. El comprender sus problemas y preocupaciones es importante a la hora de realizar propuestas de mejora profesional desde una perspectiva psicológica, organizativa y social.

Interesarse por su vida es acceder a información de primer orden, ya que para comprender cómo viven el trabajo diario es necesario conocer cómo son realmente, qué sienten, cómo piensan, qué recursos psicológicos poseen para sobreponerse a las dificultades y problemas de la práctica profesional.

Es conocido el alto porcentaje de absentismo laboral dentro del personal docente. Un importante porcentaje del mismo está actualmente en situación de baja laboral en nuestra Comunidad, siendo la “depresión” una de las entidades patológicas más frecuentes, tal como hemos visto.

Analizar las causas de este fenómeno es de gran importancia si se quiere poner en marcha actuaciones que remedien este problema. Para ello, y una vez obtenida la información de los docentes que actualmente están en esa situación, a través de los Servicios de Inspección de la Viceconsejería de Educación Principado de Asturias, se han realizado cinco estudios de casos siguiendo el siguiente esquema:

- Realización de una ficha con los datos del docente y características de la entrevista. Son datos descriptivos que sitúan al lector a comprender el tipo de docente que trata el caso, datos referidos a la fecha, lugar y duración de la entrevista y datos del desarrollo de la misma, dónde se hizo, comienzo y situación de la misma.
- Biograma de la trayectoria profesional y personal de la persona entrevistada.
- Entrevista: Se describe el contenido de la entrevista, en algunos momentos aparecen comentarios del docente que no se ven en la entrevista, se debe a que se dispone de más documentos que se adjuntan en los anexos del trabajo.
- Análisis del caso.

## 9.1. PRIMER ESTUDIO DE CASO

### FICHA DE LA ENTREVISTA

#### **DESCRIPCIÓN:**

Se trata de un profesor de primaria, ejerce el cargo de director en su centro, es hijo de maestro, con su padre recorrieron toda Asturias. Ingresó muy joven en el Seminario. Hizo Magisterio por libre, aprobó oposiciones y tuvo diferentes destinos por distintos pueblos de Asturias. Está casado, su mujer trabaja como funcionaria pero no en la enseñanza, y tiene un hijo. En su actual destino desempeña el cargo de director.

#### **DATOS DE LA ENTREVISTA:**

FECHA.- 3 de mayo de 2001

LUGAR.- Aula de colegio

CARGO.- Director

DURACIÓN.- 2 horas 30 minutos

SISTEMA DE REGISTRO.- Notas simultáneas y análisis de documentos.

#### **DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:**

Llevaba muchas preguntas para formularle, me dirigí a su centro de trabajo y a él le pareció más cómodo reunirnos en el aula que en su despacho ya que éste estaba demasiado arreglado y el aula le parecía un clima más propicio. Nos sentamos uno enfrente del otro, separándonos una mesa de los niños. Eso me gustó, a mí también me dio confianza. Entre los comentarios hablamos de la confidencialidad de los datos y le dije que él tiene la última palabra, le enseñaría la entrevista y que desde luego se guardaría el anonimato.

Le comenté que llevaba un guión de preguntas pero que podíamos empezar si le parecía por su trayectoria profesional y luego le formularía las preguntas.

El entrevistado me sugiere que prefiere contármelo todo él primero, que le viene bien hablar, así lo hizo, habló él sólo, comentó su caso, sin emitir yo juicios, escuché todo el tiempo, intenté prestarle mucha atención, ser sensible pretendiendo comprenderle e interpretar sus ideas, escribiendo todo lo que él me decía, dando todo el tiempo que desease utilizar y tratando de comprender sus puntos de vista, es decir, intenté transmitir: sensibilidad, simpatía y comprensión, implicándome en lo que estaba diciéndome.

Al término de su discurso le planteé alguna cuestión y cuando nos disponíamos a terminar llegó su mujer a buscarle y los dos me acompañaron hasta un centro comercial donde nos despedimos, le di un cuestionario IBISPE para una próxima reunión.

### 9.1.1. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PERSONAL Y PROFESIONAL

1947	Nacimiento y escolaridad – ASTURIAS Hijo de maestro Escolaridad- Diferentes pueblos de Asturias	Cambios radicales
	Ingresa en el Seminario	
	Sale del Seminario sin que le reconozcan estudios y comienza estudios de Magisterio	
1973	Aprueba Oposiciones Primer Destino: Provisional en un pueblo de Asturias.	Cambio radical
1975	Cambio de destino en una villa de Asturias.	Cambio revivido
	Cambio de destino en un pueblo de Oriente de Asturias	
	Cambio de destino en una villa de Asturias	
1978	Cambio de destino en un pueblo del Oriente de Asturias. Matrimonio. Tiene un hijo.	Cambio acumulativo
1979	Destino Definitivo en una villa de Asturias	

### 9.1.2. ENTREVISTA

Desde hace 20 años se confiesa ateo, no busca otra justificación que el trabajo. Un Dios a la medida para que le libere de cosas no lo necesita. Después de su experiencia en el Seminario, salir de él fue como si le represaliasen, no le reconocieron sus estudios e hizo Magisterio por libre. Comenzó así su andadura.

Siempre fue entusiasta, le gusta el trabajo, los niños, siempre le gustó escuchar a la gente y une en su escucha a los padres de sus alumnos. No concibe un aula sin padres, si un padre le hace una crítica le escucha, tiene experiencias muy buenas.

(Relata de nuevo los destinos reseñados anteriormente y comienza su caso, como él dice: “LO QUE A MÍ ME PASO”)

#### **DIFICULTADES DE UN DIRECTOR EN EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN**

*“Llega el año 1.979 y fui destinado aquí, a este centro, llevo 22 años, la persona más joven. Al principio hago lo que me mandan, a los tres o cuatro años la persona que estaba no quería ser Director. Llevo 19 años de Director, en un principio gente mayor, no da problemas.*

*En el año 1.985 se trata de cerrar el Centro por parte de la Delegación, yo fui siempre bastante Quijote, no me preocupaban los horarios, ni los sábados. Como tratan de cerrarlo se plantea el tema de defender el Colegio y consigo con ayuda de los padres que no se cierre.*

*Se produce en el centro una situación en la que por existencia de una renovación de profesores en el último mandato, me encuentro que la mayoría de los profesores no me votan. Es entonces cuando decido formar coalición con otro profesor para formar un equipo directivo respaldado por una mayoría de votos.*

*Había formado equipo en esta última renovación con este compañero que entró en política (bueno el partido igual no importa decirlo) Este compañero y aquí comienzan las discrepancias (yo defendía la enseñanza pública, él no) Cuando se plantea el cierre del centro a mí me pareció terrible, ya que era el único colegio público que estaba en el centro de la ciudad, el resto de los colegios existentes eran concertados, por lo que el centro de la ciudad se quedaba sin enseñanza pública. Con la*

*ayuda de los padres de los alumnos logramos que el centro no se cerrara, pero me llevó a enfrentamientos personales con mi compañero de coalición, hasta tal punto que me resultaron insoportables.*

*Este profesor se libera por política, a partir de aquí no existían problemas, el pasado mandato volvió nuevamente y volvieron los enfrentamientos. Dimite el Jefe de Estudios y la labor no es que no se me reconozca pero todo está mal.*

*Decido cambiar el "Chip" y dejo el cargo. Es lamentable que un centro no tenga Director porque tampoco hay alternativa, ya que no se presenta nadie. Llega el 30 de junio y cómo no se presenta nadie la Dirección Provincial vuelve a nombrarme a mí.*

*Hablo con una profesora y le planteo asumir la jefatura de estudios para el próximo mandato, ella dice que no hay problemas.*

*El curso pasado ya estuve decepcionado pero el problema se me presenta este curso. El 1 de septiembre me dice la Jefa de Estudios que ni hablar, que no quiere el cargo, el secretario se jubiló y me quedé sólo.*

*Los compañeros envían escrito a la Viceconsejería y dicen que: yo como máximo un año de Director, quedé sólo, sin equipo.*

*Fui a ver al Director General y con el escrito encima de la mesa le pido que me quiten de Director, no quiero ser, no quiero ser Director, y la Administración que no, que no había nadie y que tenía que ser, que tenía el apoyo de la Administración, pero no tenía ni Jefe de Estudios ni Secretario.*

*Lo que pasa que para mí la fuerza y el imponer no es mi estilo, y no nombré a nadie, me mandan nombrar y yo no lo veo claro y no nombro a nadie.*

*El Inspector vino y habló con el Claustro, defendió los principios de la Administración que se rigen (al parecer) por: Autoridad y Jerarquía.*

*Los compañeros dicen al Inspector que los padres tienen mucho peso en el colegio, y dicen de mi persona "Que no es un Director autoritario y que ellos no hacen más porque él no lo pide (no me parece a mí un proceder profesional) Que no es mala persona pero que tiene muy buena relación con los padres".*

*El Inspector al asistir a la reunión dice que por asistir a la reunión no pudo ir a despedir a su hija que se iba a Londres. (me echa la culpa)*

*En esta reunión se ponen condiciones.*

*Se firma en la reunión un documento donde se dice que cada uno asuma sus funciones, que se reuniesen semanalmente y que se levantase acta.*

*Salieron de esta reunión, no, de otra posterior, Jefe de Estudios y Secretario.*

*En la actuación del claustro bien, pero al salir me dijo el Inspector de muy mala manera que tuvo que venir a esta reunión y no pudo despedir a su hija y que además el culpable era yo, además tienes un claustro cojonudo y el culpable eres tú. A mí me dejó frío, yo colaboré siempre y este paisano a mí me dejó frío.*

*Durante el verano el colegio estuvo en obras, teníamos que comenzar el día 13, a partir del 3 de Agosto, yo me acercaba a ver las obras. Llega el día 10 de septiembre y las obras no están terminadas, no se puede empezar. Hice Consejo Escolar e invité a técnicos del Ayuntamiento para que comentasen el estado de las obras. El Inspector no me asesoró, se lavó las manos. Se acuerda en este consejo no empezar el día 13 de septiembre.*

*Se hace un claustro y había tres posturas:*

- Empezar en Octubre*
- Empezar la semana siguiente*
- Empezar si no el 13, el 14*

*Al no empezar las clases el día 10, se levanta un acta y viene el Inspector y recoge que “desde el 3 de Agosto estuvo él pendiente del Concejal por las obras”.*

*Hasta el día 20 que me pongo de baja estuve solo, solo, igual que un perro, solo. El día 14 de septiembre ya había ido al psiquiatra y el día 20 de baja, el ambiente a cazar, me buscaban follones, líos, solo, los compañeros nada, el Inspector nada, ¿de quién recibí yo apoyo?.*

*Aparte de los alumnos, por los que trabajo, en este tiempo de baja, nada. Me incorporé cuando el puente de marzo. De la Administración me escuchó el Jefe de*

*Personal, y factor decisivo el Inspector médico, Nacho, factor decisivo, hombre que por lo menos te escucha, hizo que pudiera reincorporarme. Los compañeros como si no existiesen.*

*Llega la baja, la autoestima desaparece, me consideré inútil, culpable, culpable, y no sabía de qué. Pensé en el suicidio porque me sentí acorralado, pero todavía nadie me dijo de qué soy culpable.*

*¿Volver a la profesión y al colegio? Imposible. Repercute en mi familia, en mi hijo, en mi mujer, un drama en mis padres que son mayores, estoy aislado, me dedico a la lectura pensando en el colegio.*

*Hubo una época que no había dinero para los centros, hoy duplicamos las obras, el dinero, ante los propios compañeros como si ellos consiguieran esas mejoras. Hay mejoras pero la confianza del colegio se ha perdido. Se ha arreglado el colegio pero algo falta.*

*Los niños son los que me hicieron volver.*

*Factor decisivo: Mi primera entrevista con el Inspector Médico, persona que me escuchó, que me trató de inquirir, como médico como si me conociese de toda la vida. Nunca me planteó cuándo volvía a incorporarme. Le hablé de mi enfermedad gestada por el propio trabajo, por el propio ambiente. Esta preocupación la necesitaba, estaba hundido (pensativo).*

*Cambiaron de Inspector después de haberme quedado yo de baja, tienen una Inspectora. Cuando me incorporo, hablé con ella, yo de Vd., los compañeros como si la conociesen de siempre, la trajeron para las fiestas, la invitan a comer, para los carnavales, tienen una relación como si se conociesen de siempre. Este genio de persona, (refiriéndose a la nueva inspectora) hablo con ella para recibir apoyo y me dice que “la solución hay que buscarla fuera del colegio, y que disfrute de mi baja”. A mí me había juzgado, no habló conmigo pero me juzgó sin escucharme. Yo no la disfruto la padezco.*

*Estoy de alta laboral pero de baja clínica, estoy jodido.*

*Esta inspectora había hablado con el Inspector Médico para mandarme a otro sitio, que tengo que cambiar de colegio. Me dice a mí esta inspectora, que tengo que*



*cambiar de colegio y contesté: “Si tengo que cambiar de colegio, pensaría otra decisión: Igual me quito la vida”.*

*Le digo lo que me pasa al Inspector Médico a lo que él me pregunta: ¿Pero, quién te dice eso? ¿Dices tú que un profesional reconocido por encima de ti?. Hay unos jefes, el Viceconsejero, que tiene que decidir y no ella.*

*Llamó el médico a Director General y me reincorporé el 15 de marzo.*

*Yo pensaba que esta cosa de las depresiones..., los especialistas te dan cuatro pastillas, pero no, no es como un dolor de muelas, no se quita así.*

*Me incorporé el día 15 y me aconsejaron: No avises a nadie, te incorporas y ya está, fui de viernes, antes del puente (19 de marzo lunes, no se trabajaba) para ir poco a poco, lo comento al psiquiatra y al Inspector Médico y dicen que bien.*

*Tuve un recibimiento por parte de los alumnos y padres apoteósico.*

*Por parte de los compañeros:*

- *Algunos ni me saludaron*
- *Otros. ¡Hola!*
- *Otros como si no hubiese pasado nada.*

*Un recibimiento que yo esperaba. Se trata de dejarme sólo.*

*A mí me gustó siempre ayudar a los demás, hacer amigos, profesión donde yo vengo, maestro era mi padre, volcarme en la gente.*

*Aquí no se viene a trabajar. La idea de trabajar sin relaciones, y sobre todo conmigo, conmigo no.*

*En la primera reunión que tengo con la jefa de estudios y secretario, independientemente del estado de salud, que les importa un pepino, me plantean.*

*1º Te diste de baja sin avisar.*

*2º Volviste sin avisar.*

*3º Te dedicas en tus horas libres a tus cosas.*

*4º El colegio un desastre.*

*Me pusieron a parir, me trataron como un perro, y mi reacción, suelo reaccionar tranquilamente, menos en casa, no me ofende quien quiere, mi reacción fue: Oír, no dar importancia y decir “no estoy de acuerdo”.*

*No hay equipo directivo, nos reunimos pero no hay equipo directivo, no me siento cómodo, hay veces que lo paso muy mal y me siento agobiado.*

*Mira el equipo de antes, el secretario se jubila, el jefe estudios que fue el que estuvo en política tres años y le hacían el trabajo y como éste vuelve al centro (el que reseñé antes que se liberó por política) y tuvimos el enfrentamiento por la zonificación. El tiene aquí la mujer y creo que creó el clima, yo le dije “Preséntate tú a Director” a lo que me contestó: “No, no, yo tengo más libertad para actuar”.*

*Estamos en una situación:*

*Mi idea → Yo tengo sentido del deber.*

*Beneficios → Muy pocos, estoy en el cargo pero tengo temor.*

*El café salen a tomarlo fuera a la hora del recreo y si falta alguien a la hora de vigilar, lo cubro yo.*

*Temas → Temas que tocas follón que tienes.*

*Soy el tutor de sexto, vamor a ir con los alumnos tres días a Madrid, nos hablaron los padres de cuatro días, porque el viaje entre que vas y vienes, un follón de la de Dios.*

*El colegio → Por encima, luché mucho por él, delante incluso de mi familia, la clase es lo que me mantiene desengañado de todo.*

*Culpables → Hay personas que tienen responsabilidades, yo admito mis culpas, hay un problema de calidad humana, hay un servicio de inspección que no funciona de ninguna manera. No se piden medallas pero que no nos hundan más. No tienen sensibilidad, no tienen profesionalidad, seguro que no son todos. Cualquier cosa que plantean los padres, los profesores se tiran, queremos aquí*

*los hijos pero nada más, sin padres. Siempre hubo un clima entrañable, va desapareciendo.*

*¡Vamos a una privatización! (Había una propaganda de CC.OO. sobre esto) ”*

#### **PREGUNTAS FORMULADAS:**

**P- Respecto a la baja, ¿has tenido más bajas oficiales médicas?**

*R-Nunca, por lo visto me dijo el Inspector que tuve una baja de 3 días en el año 1991.*

**P- Sobre el desempeño de la actividad docente, a tu juicio, el conflicto ¿en qué aspecto se centra?**

*R- El conflicto es de calidad humana, centrado en la relación entre compañeros.*

**P- En tu problema ¿qué condicionantes socio-profesionales son los que más inciden?**

*R.-Falta de apoyo de los compañeros.*

*Falta de apoyo de la Inspección y no de la Administración.*

*En una palabra falta de asumir responsabilidades.*

**P- Referente a la Inspección. ¿Cómo centras la labor de los Inspectores?**

*R-Habría que reciclarla para que sepan tratar a las personas.*

**P- ¿Consideras que hay más dificultad para el desempeño del trabajo con la nueva legislación?**

*R. Hay una idea con la nueva legislación: “Se van a eliminar a los padres”. Los compañeros eligen Director pero los proyectos donde se cuenta con los padres, en realidad van abajo.*

*Siempre conté con la colaboración y ayuda por parte los padres y cuando recibo críticas de ellos es el mejor favor que recibes de ellos.*

**P-¿Y sí esa crítica la recibes de un compañero?**

*R. Las admito, hay veces que pueden ser justificadas. Cuando un padre da una queja de un profesor siempre dejo bien al compañero y le digo “hable con el profesor”; pero el profesor. ¿escuchar a un padre?.*

*A los padres imputan que apoyen cuando los profesores los necesitamos, pero si entran no.*

**P.Me puedes hablar de tu trabajo referente a:**

Alumnos

*R. Me encuentro a gusto con los niños, considero que cuando un niño de tres años entra en el colegio se le debe de tratar como una persona.*

*Trato de dialogar con los alumnos, pros y contras, lo que hacemos es por su bien, yo tengo defectos pero me gusta que me vean así, sólo como una persona pero con más experiencia.*

*Hoy la clase es lo único que me vincula a la profesión.*

Compañeros

*R. Tuve muy buenos amigos y compañeros, he tratado siempre así de tener buenos amigos y compañeros. Hoy no tengo buenos amigos y compañeros en el trabajo. Será culpa mía pero creo que “falta la calidad como persona”*

*Creo que el trabajo con críos nos aniña sentimentalmente, en el peor sentido: nos hacemos daño, no hay capacidad de reflexión, yo creo que cuando haces una cosa debes de preguntarte ¿habré ofendido a esta persona? Reacciones infantiles.*

Padres

*Entiendo que es inconcebible la educación sin los padres, “colaboración y crítica”.*

Sistema educativo (planes de formación, promoción...)

*R.Se tienen que centrar más los planes de formación en:*

*Distincuir entre enseñanza y educación. Formar personas: hombres y mujeres libres y críticos para el sistema. En cuanto a la enseñanza, instrumentales y centrarse en las personas y en las mentales, observación. Estimular capacidades..*

*El ser es como una esponja, llenar espacios con la naturaleza...*

**P-¿Qué cosas harías para conseguir un ambiente más agradable?**

*R.Siempre consulté, no me pueden censurar de facilidades. Hoy aguantando el chaparrón.*

**P- ¿Cuántos profesores componen la plantilla?**

*R. Curso 6º, soy tutor de 6º.*

*Somos 15 profesores. Aquí, ordinarios: 9, itinirantes: 6 (con éstos no hay problemas).*

**P- ¿Podrías hablarme de los hechos más significativos que tienen lugar en una jornada escolar?**

*R. Hoy por ejemplo:*

*Llegué y tenía un padre esperándome, está separado de su mujer, el hijo lo tiene ella, y quería un certificado que le justificara que ayer no vino a clase. Recibí material. Di una clase de alternativa a la religión (responsabilidad y colaboración).*

*Una clase de Lengua. Una clase de Conocimiento del Medio.*

*Tuve una reunión con los padres de alumnos sobre el viaje de estudios...*

### 9.1.3. ANÁLISIS DEL CASO

El análisis del caso lo he realizado siguiendo el siguiente esquema:

- a) Lo que piensa del sí mismo personal y profesional
- b) Lo que piensa en relación con su cargo como director:
  - b.1) Conflicto
  - b.2) Oposición
- c) Lo que piensa en relación con los alumnos
- d) Lo que piensa en relación con los padres
- e) Lo que piensa en relación con los compañeros
- f) Lo que piensa en relación con la Inspección y Administración
- g) Problemática en relación con la organización.
- h) Problemática en relación con la salud.

#### **a) Lo que piensa de sí mismo como persona y profesor**

En la descripción que él hace sobre su persona durante la entrevista, he entrecomillado algunos comentarios realizados por él, que creí de interés. A saber:

*...“ Soy una persona entusiasta a la que le gustan los niños, y el trabajo con ellos. Me implico en el trabajo y soy algo Quijote. He trabajado en muchas ocasiones*

*sin preocuparme de horarios, o de que fuera día festivo. Soy una persona sencilla, que valora el compañerismo. Mi paso por el seminario ha influido bastante en mi vida. Cuando me fui del mismo fui como represaliado no convalidándose los estudios allí realizados, y tuve que hacer la Carrera de Magisterio “por libre”. Actualmente no necesito un Dios a mi medida para que me libere, en lo religioso me considero ateo”.*

Su manifestación sobre el hecho de trabajar sin preocuparse de horarios delata su implicación en la enseñanza, hecho bastante habitual entre algunos docentes. “En la mayoría de las escuelas, podemos ver que hay docentes que llegan a las 8 de la mañana y salen a las 3 de la tarde, mientras que otros dan la sensación que viven, respiran y duermen enseñando. Además ellos mismos definen y delimitan su trabajo de distintas maneras. Pero el hecho es que las tareas educativas no acaban nunca, sino que parecen expandirse cada vez más” (Liston y Zeichner, 1993: 119).

Se aprecia lo que entiende por ser profesor y así lo expresa en las siguientes palabras en forma de objetivos claros:

- Ayudar a los demás
- Trabajar con relaciones, calidad humana
- Una persona pero con mas experiencia
- Contemplar la calidad como persona
- Distinguir entre enseñanza y educación (se refiere a los docentes que se dedican a la enseñanza en términos académicos). Formar personas: hombres y mujeres libres y críticos para el sistema.

Comprender mejor al docente e ir adquiriendo una visión del contexto donde se desarrolla su enfermedad, es considerando que “cuando un profesor comprometido con la educación democrática (o su propio conjunto de objetivos articulados y justificados) se encuentra con unas condiciones de trabajo intolerantes, la consecuencia no sólo es la de un obstáculo más, sino la sensación de frustración personal y profesional” (Liston y Zeichner, 1993:119).

## **b) Lo que piensa en relación con su cargo como director**

No se considera una persona autoritaria, y tiene la idea de que el resto de sus compañeros también piensan igual, se desprende de frases que dice tales como:

*“La fuerza y la imposición no son mi estilo..., tolerancia, dialogo, consenso, han sido pilares de mi vida..., he intentado siempre formar hombres y mujeres críticos con el sistema...”*

### **b.1) Conflicto interpersonal**

Se produce en el centro una situación en la que por existencia de una renovación de profesores en el último mandato, el director se encuentra que la mayoría de los profesores no le vota. Es entonces cuando decide formar coalición con otro profesor para formar un equipo directivo respaldado por una mayoría de votos.

Se da el hecho de que el compañero con el que formó la coalición había conseguido la liberación de sus tareas como profesor por entrar a participar activamente en política. Y parece ser que surgen discrepancias entre ellos.

El entrevistado me comenta:

*“Yo defendía la escuela pública y él no... cuando en 1985 se plantea el cierre del centro a mí me pareció terrible, ya que era el único colegio publico que estaba en el centro de la ciudad, el resto de los colegios existentes eran concertados, por lo que el centro de la ciudad se quedaba sin enseñanza pública”. Sigue... “ Con la ayuda de los padres de los alumnos logramos que el centro no se cerrara, pero me llevó a enfrentamientos personales con mi compañero de coalición, hasta tal punto que me resultaron insoportables... después se liberó políticamente pero el pasado mandato volvió nuevamente y volvieron los enfrentamientos...”*

Sitúa el conflicto en la diferencia de intereses existentes entre ellos y lo centra en el tipo de centro de enseñanza: Público o privado.

De lo dicho surgen varios interrogantes: ¿un choque en el modelo de educación?, ¿concepciones educativas diferentes?, ¿valores cívicos y morales

distintos? o ¿un mecanismo de sesgo ideológico donde el entrevistado afirma que el oponente quiere acabar con el centro al confirmarlo cuando se quiere cerrar la escuela y no apoyarle?...

Desde mi punto de vista, que el docente con el que surge el conflicto no haya estado durante un tiempo ejerciendo en el centro hizo que el director tuviera un periodo de tranquilidad en el cargo. La vuelta al trabajo de este profesor le origina inquietud, eso unido a que no es apoyado por el resto del profesorado. Ante una nueva reelección crea en él un importante conflicto que expresa en los siguientes términos:

*“ no es que no se me reconozca la labor pero todo está mal según ellos”, “él tiene en el centro a su mujer trabajando y creo que ella creó el clima de animadversión hacia mí ”*

¿El enfrentamiento por la zonificación continua siendo el origen de la nueva situación de malestar?. Su idea es que este profesor es su opositor, su amenaza y a través del manejo y de la manipulación hacía los demás crea un clima de no compromiso entre el resto de los compañeros. Este hecho, que puede ser real o no, él lo vive como real. Esta claro que este profesor desequilibra psicológicamente a nuestro docente.

## **b.2) Dirección y oposición**

Durante la entrevista, llegados a este punto, el director cuenta cómo los profesores hacen lo que les da la gana:

*“salen a tomar fuera el café, a la hora del recreo y si falta alguien a la hora de vigilar, lo cubro yo, dicen por ahí que si no hacemos más es porque no lo pido, y yo creo que esto no es profesional, ante las elecciones yo le digo al compañero del que ya hablé, que se presentase a director a lo que me responde: Preséntate tú, así yo tengo más libertad para actuar... El curso pasado ya fue difícil de llevar, pero este año se complicó todo más debido a que se jubila el secretario y la profesora a la que pedí se presentase a jefa de estudios y que en un principio había accedido, después creo debido a las manipulaciones de este profesor declinó en el interés por el cargo quedando solo en el equipo de dirección...”*



De lo anteriormente expuesto se ve claramente su frustración en la dirección, observando que al director le dejan solo, sin poder ejercer un control sobre situaciones que afectan directamente al trabajo, sin toma de decisiones conjunta, debate, liderazgo, ni organización, así como la existencia de comentarios por parte del profesorado que expresan un fuerte sentido de no participación. Liston y Zeichner con relación a esa frustración en una persona implicada con la educación afirman que

“ cuando se encuentra con situaciones en las que el esfuerzo que hace se ve frustrado continuamente, experimenta una pérdida” (1993:119).

Por una parte, el profesorado en horas lectivas abandona el centro, desatendiendo su labor como docentes, el director se debilita, no puede actuar como líder, se encuentra solo igualmente para luchar en el buen funcionamiento de la dirección. Ante su asombro para que funcione mejor el centro se perjudica a sí mismo porque cubre ausencias, asume responsabilidades y funciones que no le corresponden. Quizá este comportamiento sea debido a que es consciente de que no puede enfrentarse a su oposición, bien porque carezca de recursos o apoyos para ello o porque dé por hecho que no le van a hacer caso.

Los profesores, no tengo claro si por costumbre o por oposición, manifiestan hacer lo que quieren, salen a tomar el café fuera. Esto es una forma de actuar incorrectamente por parte de los mismos, de despreocupación por el trabajo, de no tener claras sus funciones, de no mantener las normas dentro del centro o bien no interesa que el centro funcione correctamente bajo una dirección a la que se oponen.

Se llega a mi modo de ver a una dirección doble por un lado la formal (es decir el director nombrado por la administración) y otra informal, que estaría polarizada en torno al compañero opositor. La situación se degrada de tal forma que el director decide dejar el cargo:

*“Decido cambiar el chip y dejo el cargo. Es lamentable que un centro no tenga Director porque tampoco hay alternativa, ya que no se presenta nadie. Llega el 30 de junio del curso pasado y como no se presenta nadie la Dirección Provincial vuelve a nombrarme a mí”.*

En mi experiencia este es un proceder frecuente ante situaciones parecidas. Los problemas están en los centros y las autoridades competentes no lo ven. En este caso, pienso, que para un director, después de 19 años en un cargo, es difícil asumir el no estar respaldado por sus seguidores y no presentarse al mismo es no sentirse querido ni estimado, produciéndose pues sentimientos de desvalorización, de frustración, que el director llega a asumir. El no quería ser director e incluso se lo ofrece a su oponente.

Volver a nombrarlo trae nuevas tensiones y enfrentamientos, parece que la Administración actúa como desconocedora del funcionamiento de los centros, mostrando desinterés por el sufrimiento de las personas. Adoptan una solución rápida, le obligan a continuar como “líder” de la organización, pero con un “arréglate como puedas”. Él tiene que formar un equipo con el que no cuenta, no tiene aliados y la administración es conocedora de los hechos:

*“Fui a ver al actual Director General con el escrito encima de la mesa y le pido que me quiten de Director, no quiero ser, no quiero ser Director, y la Administración que no, que no había nadie y que tenía que ser, que tenía el apoyo de la Administración, pero no tenía ni Jefe de Estudios ni Secretario”*  
*“Los compañeros envían escrito a la Viceconsejería y dicen que: El cómo máximo un año de Director, quedé sólo, sin equipo”*

### **b.3) El papel de la Administración**

El papel de la Administración gira en torno a:

1º) Que el director nombre al equipo directivo.

El apoyo no le favorece, porque le dejan la responsabilidad de nombrar y de continuar en el cargo. El director tenía claro que nadie iba apoyarle:

*“ Me mandan nombrar y yo no lo veo claro y no nombro a nadie”.*

2º) La visita del Inspector:

El apoyo no le favorece, le perjudica:

*“El inspector vino y habló con el Claustro, defendió los principios de la Administración que se rigen, al parecer, por: Autoridad y Jerarquía”.*

En la cita expuesta el director dice “al parecer” porque realmente desconoce esos principios. Ello me hace reflexionar acerca de un asesoramiento a un claustro no acorde con los tiempos, ya que desorienta, porque según el Inspector la estructura de la organización de la que habla sería basada según las teorías organizacionales (5) en una burocracia mecánica llevando consigo a la estandarización del trabajo y a la conformidad a las normas entre el personal. El tipo de comunicación es vertical, lo que da lugar a la aparición de malestar entre los miembros, de estrés, llevando a una organización enferma, como se ve en el caso que valoro, mientras que en otro tipo de asesoramiento, basado en una organización profesional, los miembros se relacionan, trabajan en equipo y la comunicación es horizontal, haría la organización más saludable.

En líneas generales se puede decir que el apoyo recibido por el inspector se basa en una acusación al director. Le nombran porque no hay otro, y la motivación, ayuda y colaboración que obtiene se resume en el siguiente párrafo:

*“En la actuación del claustro bien pero al salir me dijo de muy mala manera (se refiere al Inspector) que por venir a esta reunión no pudo despedir a su hija y que además el culpable era yo, diciéndome textualmente: “tienes un claustro cojonudo y el culpable eres tú”.*

Entiendo que si no queriendo ser director, la Administración le nombra y le ofrece su apoyo, tiene que ayudarlo a través de otra forma de comunicación, dialogando, reflexionando para mejorar, abriéndose a los problemas. Lejos de este tipo de actuación, se le recrimina porque el inspector tenía asuntos personales y tuvo que dejarlos para ir a solucionar problemas de trabajo como es asistir al claustro, le culpabiliza y le hace responsable de todos los males, le humilla como persona. Y por último me pregunto, ¿si tan bueno es su claustro, porque le nombran director a él, o porque nadie quiere asumir cargos y responsabilidades?.

---

5. Capítulo 3 del trabajo, el punto 3.3.3. Modelo Organizacional de Winnubst(1.993)

En el director se producen sentimientos de culpabilidad, con la frase:

*“A mí me dejó frío, yo colaboré siempre y este paisano a mí me dejó frío”.*

Pienso que el inspector no ha tenido la habilidad de un líder. No es lo que merece una persona que ha dejado parte de su vida en el aula, en el centro. Es obvio que han ocurrido cambios importantes en educación, y que los líderes sean directivos o inspectores tienen que basarse en un sistema de relaciones que lleve al entusiasmo por el trabajo para que funcionen mejor las organizaciones y no, como éste es el caso, lleven a la erosión de la función docente.

#### **c) Lo que piensa en relación con los alumnos**

Manifiesta que es una de sus satisfacciones, lo que le vincula al trabajo:

*“Me encuentro a gusto con los niños, considero que cuando un niño de tres años entra en el colegio se le debe de tratar como una persona. Trato de dialogar con los alumnos, pros y contras, lo que hacemos es por su bien, yo tengo defectos pero me gusta que me vean así sólo como una persona pero con mas experiencia. Hoy la clase es lo único que me vincula a la profesión”.*

#### **d) Lo que piensa en relación con los padres**

Para nuestro docente es inconcebible la educación sin padres, en su doble función de “colaboración y crítica”. Además, en su caso particular los padres son sus aliados, para él significan ayuda, apoyo. El siguiente párrafo lo demuestra:

*“Se plantea el tema de defender el Colegio y consigue con ayuda de los padres que no se cierre(...) Siempre conté con la colaboración y ayuda por parte los padres y cuando recibo críticas de ellos es el mejor favor que recibes de ellos”*

Sin embargo este apoyo le trae problemas, porque los compañeros le acusan y le recriminan por ello:

*“Los compañeros dicen al inspector que los padres tienen mucho peso en el colegio”.*

El peso que les atribuye se justifica porque él no concibe la educación sin padres, el problema puede centrarse en diferentes puntos de vista:

- a) Que los docentes en general no quieran la participación de los padres, el director lo refleja en las siguientes palabras: *“Cualquier cosa que plantean los padres, los profesores se tiran , queremos aquí los hijos pero nada más sin padres (...). Hay una idea con la nueva legislación: Se van a eliminar a los padres. Los compañeros eligen Director pero los proyectos donde se cuenta con los padres, en realidad van abajo”*.
- b) Que los profesores se resistan a cambiar, deseen trabajar como se hizo toda la vida, en su aula, en la soledad, un individualismo donde la toma de decisiones es suya y los padres e incluso los alumnos pueden ser más enemigos o alguien con quien se enfrentan más que con quien colaboran, así lo afirma el director con la frase: *el profesor: ¿escuchar a un padre?*

Centraría la reflexión, por una parte, que en su concepción la escuela tiene que trabajar con los padres, forman parte de la comunidad educativa y amplía la escuela como más abierta al exterior. Para conseguir los objetivos que la escuela se plantea es necesario la colaboración de las familias. El mensaje es que aquí los docentes no quieren a los padres en la escuela, existe rechazo por parte del profesorado, la idea un poco de que la escuela va a la privatización, como él bien explica, pero porque el profesorado así lo quiere. Entiendo que el director aquí hace hincapié, en la misma idea que el profesor Enguita, donde en un artículo titulado *“¿Es pública la escuela pública?”* (1.999), denunciaba que la escuela pública se encuentra hoy supeditada a los intereses particulares y corporativos del profesorado.

Lo que no aclara es la respuesta del inspector cuando el director es acusado del peso de los padres en el colegio porque debería contribuir a asesorar, apoyar e informar, puesto que los mismos forman parte de la comunidad educativa entiendo que aquí también contribuyó a desorientar al director.

#### **e) Lo que piensa en relación con los compañeros**

Siempre le preocupó tener una buena relación con los compañeros de trabajo:

*“Tuve muy buenos amigos y compañeros. Hoy no tengo ni buenos amigos ni compañeros en el trabajo. Será culpa mía pero creo que falta la calidad como persona”.*

Actualmente en el centro no tiene seguidores, no es líder y es director. Si analizamos frases hacia los compañeros, podemos pensar que los mismos no están a favor del cambio sino de intereses particulares, sin ver implicaciones que obstaculizan los procesos de cambio.

Llama poderosamente la atención el peso de la relación informal entre profesores e inspección, al margen de la formal con el director, lo cual puede explicar la actuación tan impertinente de la inspectora que acudió a resolver el conflicto de la falta de director.

El hecho de que el director quiera dejar el cargo y no lo asuman, no les compensa. La frase del compañero *“no, tengo más libertad así”*, el salir a tomar el café fuera del recinto, alude a que los profesores se desmarcan y dicen: *“esto no es cosa mía”*, *“ellos no hacen más porque él no lo pide”*, es mantener posiciones sin plantear propuestas alternativas. Observo que la organización como tal no funciona, no cabe duda que las posibilidades reales de ejercer como director tienen escaso margen cuando las relaciones están deterioradas, no existiendo implicación en el trabajo por parte de los profesores, quizá según mi opinión, motivado por el deseo de que éste fracase en el desempeño de las tareas de director.

Por otra parte hay una realidad que expone claramente y se refiere al tipo de reacciones que en general tienen los docentes:

*“Creo que el trabajo con críos nos anina sentimentalmente, en el peor sentido: Nos hacemos daño, no hay capacidad de reflexión, yo creo que cuando haces una cosa debes de preguntarte ¿Habré ofendido a esta persona? Reacciones infantiles”.*

Hace referencia a la capacidad de reflexionar y a los sentimientos que provoca el no hacerlo, conviene recordar una de las citas de la primera parte del trabajo: *“los sentimientos exigen reflexión que, a su vez, se prueba en la acción, la cual se comprueba mediante los sentimientos que provoca”*(Liston y Zeichner, 1993:134).

## **f) Lo que piensa en relación con la inspección y la administración**

Piensa que *“hay un servicio de inspección que no funciona de ninguna manera. No se piden medallas pero que no nos hundan más. No tienen sensibilidad, no tienen profesionalidad, seguro que no son todos, pero lo veo más colegio privado que público. Siempre hubo un clima entrañable, va desapareciendo. Vamos a una privatización...”*

Matizar estas palabras significa reflexionar sobre la inspección en las diferentes actuaciones del caso.

Como hemos visto anteriormente el inspector le culpabilizó de lo que sucedía en su centro. Cuando comenta el director que “no se piden medallas”, es normal porque él dedicó muchos años de trabajo en el centro y cuando surgen problemas creo que es necesario analizar con profundidad la situación. El inspector fue con prisa por motivos personales, durante el texto hay párrafos donde el inspector en momentos puntuales no le asesoró:

*“Durante el verano el colegio estuvo en obras, teníamos que comenzar el día 13, a partir del 3 de Agosto, yo me acercaba a ver como iban las obras; llega el día 10 de septiembre y las obras no están terminadas, parece que no se puede empezar el curso, hice Consejo Escolar e invité a técnicos del Ayuntamiento para que comentasen el estado de las obras. El Inspector no me asesoró, se lavó las manos...”*

Con motivo del claustro se evidencia una contradicción: *“Se levanta un acta y viene el inspector y recoge que desde el día 3 de Agosto estuvo él pendiente del Concejal por las obras”*, cuando el director no refiere en ningún momento que el Inspector estuviera presente durante el desarrollo de las obras: así el Inspector deja constancia por escrito que su conducta ha sido la adecuada.

De algunas de las frases expuestas por el director tales como *“vamos a una privatización y lo veo más cómo colegio privado que cómo público”* pienso que se deduce que en la práctica real la escuela pública no siempre está al servicio del interés público, lo refleja el caso:

- En las actuaciones de los docentes al no querer colaborar con los padres, quedando el centro en manos únicamente del profesorado.

- En la actuación de la inspección cuando le dice: “*el culpable eres tú*”, en lugar de reflexionar sobre su problema, las causas de ellos y buscar soluciones.

No resistiendo más la tensión, el director cae en una depresión y queda de baja por enfermedad. Cuando se reincorpora al centro, se encuentra con una inspectora nueva y refiriéndose a ella comenta:

*“Este genio de persona (refiriéndose a la nueva inspectora) cuando hable con ella para recibir apoyo, me dice que la solución hay que buscarla fuera del colegio, y que disfrute de mi baja. A mí me había juzgado, no habló conmigo pero me juzgó sin escucharme, yo no la disfruto la padezco, me sorprendió la relación existente entre la nueva inspectora y el profesorado, parecía haber mucha afinidad, incluso fue invitada a los carnavales del colegio...”*

Durante la entrevista el director había manifestado que el conflicto que le surge es de calidad humana, está claro que la frase “*disfrute de su baja*” es dura, estar enfermo no es sinónimo de disfrutar, me parece que aquí no es tratado como una persona y desde luego que no quieren que se reincorpore. Esta actuación no es resolver problemas por parte de la inspección, porque aún conociendo argumentos de otros, a él no se le escuchó, no se le respetó ni se le intentó comprender. La solución al conflicto por parte de la administración sólo se puede producir a través de la comunicación y no de la descalificación e insultos.

Por otra parte, acaba de reincorporarse al centro después de una depresión, el problema continúa y lejos de ser solucionado le recriminan, esto hace que perjudique seriamente su salud, que empeore, cuando lo que necesita son fórmulas de restauración de la salud.

#### **g) Problemática en relación con la organización.**

El director al incorporarse a su trabajo expone una carta al claustro y posteriormente al consejo escolar en los siguientes términos:

*“Hoy contamos con un Equipo de Profesores altamente cualificado y dispuesto al ejercicio de su labor; unos Padres colaboradores y muy sensibilizados en la educación de sus hijos; unos Alumnos cuyo desarrollo integral y felicidad merecen todos nuestros esfuerzos: Por otra parte, las circunstancias que hacen posible el*



*proceso educativo no pueden ser más ilusionantes y esperanzadoras. La canalización de fondos de la Consejería de Educación,(...) La dinámica abierta por programas como Apertura de Centros, Aulas populares y el Proyecto Educativo de Ciudad, que constituyen el marco en el que todos los ciudadanos, sus organizaciones y la propia Ciudad se pueden transformar en sujetos y agentes del proceso educativo, nos llaman a la esperanza”*

Cabe preguntarse, si existen recursos institucionales, administrativos, personas cualificadas, ¿qué falla?

Basándome en los tipos de organización puedo afirmar que se trata de una organización enferma, cuyas características son las siguientes:

- Las personas en la organización ven que las cosas van mal y no hacen nada para corregirlo, no se asumen responsabilidades (“*Esto no es cosa mía*”, “*no hago más porque no me lo pide*”).
- Las relaciones están contaminadas, existen sentimientos de soledad, de miedo (frases como: *Estoy solo, estoy en el cargo pero tengo temor*).
- El conflicto no se manifiesta abiertamente, no hay toma de decisiones.
- Las necesidades personales y las relaciones humanas no son contempladas “*La idea de trabajar sin relaciones, el conflicto es de calidad humana centrado en la relación entre compañeros, falta la calidad como persona*”.
- Se evita la retroinformación, no hay crítica conjunta.
- Con los errores vas fuera, no se buscan soluciones conjuntas, “*me dice que tengo que cambiar de colegio*”. Las personas implicadas piensan que es la responsabilidad del director salvar el barco, no se implican, no hacen nada.

La respuesta a la pregunta antes formulada la encaminaría hacia las personas. Es evidente que se hace necesaria una mejora en las relaciones interpersonales, ser más saludables. Los valores que tienen los docentes implicados en el centro deben hacerse explícitos y conocer lo diferentes que son para compartir problemas e intentar solucionarlos. Ser más saludable implica enfrentarse a los problemas, a la toma de decisiones participativa, a la responsabilidad compartida, a la existencia de relaciones humanas, a los sentimientos reflexivos y a actuaciones dignas. Mi opinión es que poder realizar esta mejora implica asumir que la escuela y los docentes están al servicio de otros, en primer lugar los alumnos y los padres, del mismo modo que de la comunidad y de los objetivos de la sociedad.

## h) Problemática en relación con la salud.

El director afirma que *“mi enfermedad es gestada por el propio trabajo”*, y lo constata cuando dice:

*“El ambiente a cazar, me buscan follones, líos, estoy sólo, los compañeros nada, el Inspector nada(...) El día 14 ya había ido al psiquiatra(...) llega la baja, la autoestima desaparece, me consideré inútil, culpable, culpable y no sabía de qué, pensé en el suicidio porque me sentí acorralado, pero todavía nadie me dijo de que soy culpable”*.

Anteriormente comentaba que era entusiasta en su propio trabajo, lo antepone a la familia, podemos pensar que significa mucho para él, su implicación, ilusión, tiempo dedicado, motivación desaparecen al generarse una depresión producida por el malestar creado en su organización y aparecen síntomas de disminución de autoestima, confianza en sí mismo, inseguridad, sentimientos de culpa e ideas de suicidio porque piensa que no vale para nada en su profesión y no le merece la pena seguir viviendo.

A estos síntomas podemos añadirles los del síndrome de quemarse por el trabajo, como son las actitudes de despersonalización, sentimientos negativos y de decaimiento en el trabajo, se siente atrapado, acorralado y esto le influye en su vida en general, así lo manifiesta: *“Repercute en mi familia, en mi hijo, en mi mujer, un drama en mis padres que son mayores, estoy aislado, me dedico a la lectura pensando en el colegio”*

Su vida es el trabajo, no mejora con la baja, el trabajo es el centro y justifica que: *“Pensaba que estas cosas de las depresiones se curan cuando los especialistas te dan cuatro pastillas, pero no, no es como un dolor de muelas, no se quita así”*.

Entiendo que si el problema está en relación con su centro, no sabe por qué es culpable, qué sucede, decide enfrentarse al mismo y volver al trabajo, porque con los medicamentos no mejora y su tiempo lo invierte en pensar en el colegio, se convierte pues en una obsesión, toma la decisión de volver, el siguiente párrafo lo explica:

*“Estoy de alta laboral pero de baja clínica, estoy jodido (...) Tras un periodo de baja por enfermedad, teniendo en cuenta los asesoramientos médicos, técnicos y educativos, he decidido incorporarme a mi actividad, en calidad de alta laboral”*

Cuando comenta en este párrafo los asesoramientos se refiere a los realizados por el Inspector médico de Educación, el Director General de Educación, la Inspectora

de Educación y el Psiquiatra. Observo en la entrevista que cada uno va por su lado, creo que confunden al paciente y demuestran que en la administración, como organización, la toma de decisiones no es conjunta, los objetivos no son compartidos, no existen relaciones entre las personas, el trabajo va por separado.

Alude también al sistema social, cuando se refiere “*¡Vamos a una privatización!*”. Su ideal en el análisis se fija en la colectividad: ayudar a los demás, contar con los usuarios del centro como personas, son motores de sus expectativas como persona y profesor y parece ser que sus compañeros docentes no lo ven así ( dando la sensación de que la escuela está al servicio de ellos, son los protagonistas y no los padres y los alumnos), algo que el director tenía muy claro ( ver en el análisis los objetivos asumidos por el director), y merman sus fuerzas al constatar que sus superiores le echan la culpa.

Bajo mi punto de vista el problema fue erróneamente afrontado por las autoridades competentes.

No resolvieron nada, dejaron que el problema continuara sin resolver y lejos de beneficiar perjudicaron en todo momento, sin sentimientos reflexivos en las actuaciones, entiendo que es un dejarse llevar por la mayoría sin escuchar a la minoría, en este caso al director, hiriendo su sensibilidad, sin reconocerle sus sentimientos y sintiéndose amenazado como persona y profesor. No se afronta el problema, hay que sobreentender que es el único responsable de que funcione el centro y si no funciona no sirve, porque no es un buen director y entonces fuera, como se le insinúa o a otro centro. Creo que no interesa al sistema porque no está con la mayoría, en este caso de su centro y se presupone que por lógica él es el culpable. No se tiene en cuenta la importancia de la individualidad, la diversidad de opiniones o conductas, el porqué sucede. Supone pensar en un sistema de cómo diagnosticar y superar las dificultades y, llámese inspección o administración, debería de servir de instrumento para estimularlo, para mantener un diálogo. En este caso la enfermedad la padece el director como bien dice pero la Organización está enferma, así que la padece toda la comunidad educativa.

#### **9.1.4. VALORACIÓN DEL CASO**

El caso que nos ocupa está englobado dentro del perfil del síndrome “Burnout” claramente, en su variante “Mobbing”.

Estamos frente a una persona que por antecedentes familiares ya conocía bien el mundo de la docencia y la eligió como profesión; este hecho nos indica que estamos frente a un docente con gran motivación hacia la enseñanza, lo que también se desprende en todo momento, en la entrevista, de sus alusiones a este tema. En ningún momento se queja de la profesión en si misma, mas bien al contrario, en todo momento se desprende de sus comentarios su amor por la labor docente, y quizá en el gran componente de ilusión que vertió en ella puede estar el agravante de su problema por no sentirse comprendido ni reconocido.

Si alguien elige un campo en el que desarrollar su labor profesional con entusiasmo, y por las razones que sean se encuentra con factores externos que le impiden llevar a cabo sus expectativas, es fácil que caiga en un proceso similar al que desarrolló nuestro director.

Sus antecedentes personales nos muestran un hombre sensible, vulnerable, al que su paso por el seminario dejó marcado. Nada más salir del mismo se dedica primero como estudiante y luego como profesor a la enseñanza, que tiene en común con la labor sacerdotal el servicio a los demás.

Parece que en principio esa vivencia negativa de la salida del seminario se ve compensada con su trabajo como docente, que le reporta satisfacciones personales y profesionales, volcándose en él, quizá como un proceso de sublimación. Sin embargo cuando el clima laboral cambia apareciendo las hostilidades, no tiene los mecanismos necesarios para hacerles frente y sale a flote una desestabilización emocional, a la que no puede hacer frente.

Como indicamos en la fundamentación teórica de la investigación, el psicólogo alemán Heinz Leyman introduce el concepto de "Mobbing" para describir un fenómeno que se viene desarrollando en los ambientes laborales de los países mas desarrollados en los años 80. La comisión Europea definió el acoso psicológico o "Mobbing" como un comportamiento negativo entre compañeros o entre superiores e inferiores jerárquicos. La táctica consiste en desgastar psicológicamente al trabajador buscando el objetivo de que se autoexcluya. En este caso esta muy claro, el director llegó al nivel de no poder soportar las manipulaciones que percibía en su entorno y enfermó. Las autoridades jerárquicas con su pasividad, empeoraron el problema, ya que este hombre se encontró absolutamente desamparado.

Aunque habitual, es lamentable que la enseñanza pierda un capital humano, por dejadez, y mucho más que un ser humano enferme por el hecho de no ver reconocimiento, aceptación, motivación y valoración personal en su entorno laboral.

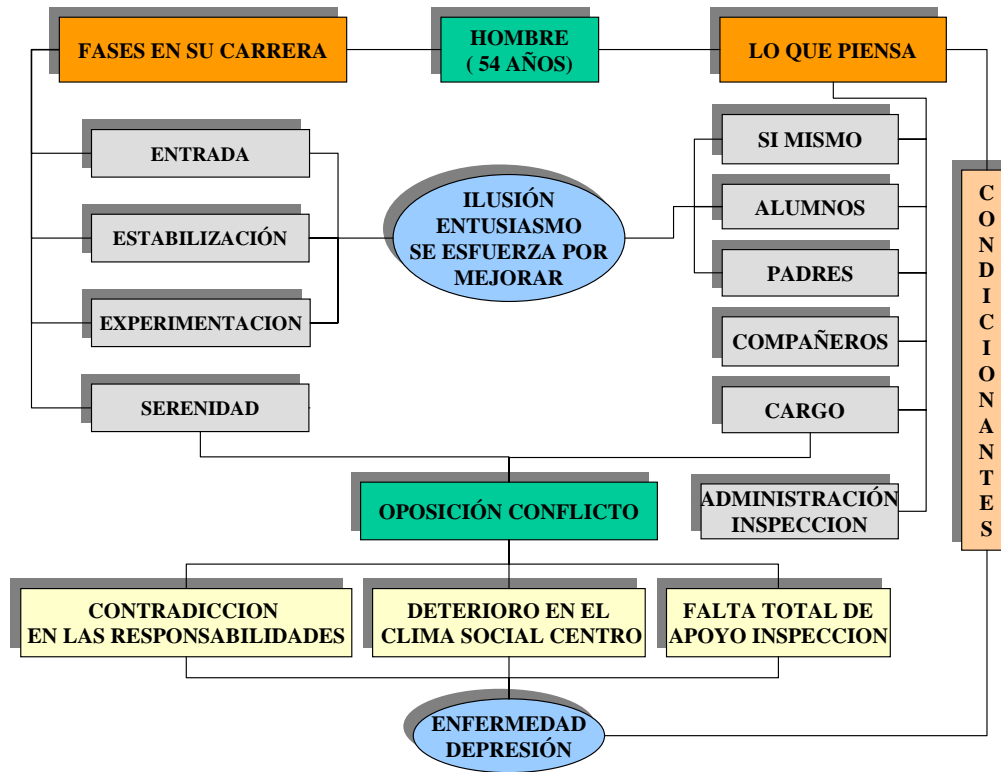
Evidentemente una persona en estas condiciones debe de pedir la baja médica, pero no para quedarse en su casa rumiando su desgracia y atiborrándose de fármacos, que en muchos casos no logran la recuperación personal ni profesional del individuo.

Las autoridades educativas ante hechos como el que nos ocupan deben de ser conscientes de que está en sus manos reconducir este tipo de problemas, para lo cual deberían de utilizar los servicios de profesionales entrenados en manejo de recursos humanos para dar solución a estos conflictos.

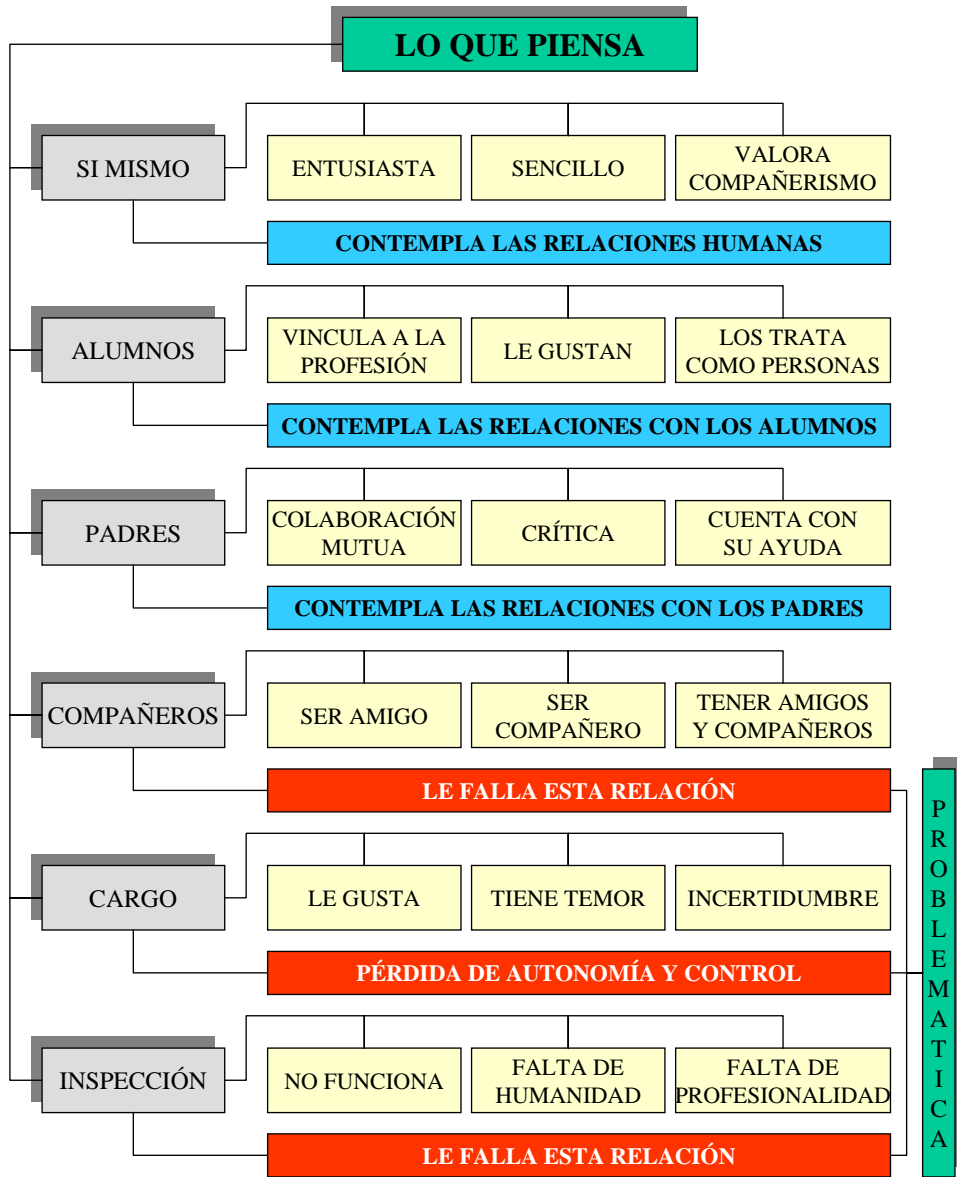
En este caso, un apoyo adecuado, acompañado de un tratamiento al enfermo, unido a una intervención activa dentro del funcionamiento de ese centro, en el que está claro que las cosas no estaban funcionando correctamente, tendrían grandes posibilidades de lograr la recuperación para la docencia, para la sociedad y para él mismo de esta persona.

9.1.5. MAPA CONCEPTUAL DEL CASO

A. Mapa General



## B. Mapa por Unidades



## 9.2. SEGUNDO ESTUDIO DE CASO

### FICHA DE LA ENTREVISTA

#### **DESCRIPCIÓN:**

Se trata de una profesora de primaria, ejerce en un pueblo de las montañas de Asturias, lejos de donde vive, está casada y tiene cuatro hijos.

#### **DATOS DE LA ENTREVISTA:**

FECHA.- 19 de Abril de 2001

LUGAR.- Establecimiento público

CARGO.-Tutora

DURACIÓN.- 2 Horas 30 Minutos

BAJA.- Depresión

SISTEMA DE REGISTRO.- Notas simultáneas y diferidas.

#### **DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:**

Contacté telefónicamente con la profesora, la cual me manifestó que estaba esperando mi llamada, me presenté y quedamos para vernos en un establecimiento público.

¿Cómo nos reconocimos? Ella dijo que era alta, rubia y ojos azules, yo le comenté que llevaría chaqueta granate y jersey negro. Nada más vernos, le dije que llevaba un guión de preguntas pero que podíamos empezar si le parecía por su trayectoria profesional y luego le formularía las preguntas. Así lo hicimos, el hecho de ir recogiendo datos me llevó a elaborar un mapa de su biografía.



### 9.2.1. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL Y PERSONAL DE LA PROFESORA

1943	Nacimiento y escolaridad – CASTILLA	
	Finalizó estudios de Magisterio - CASTILLA	
	Aprueba oposiciones Primer destino: PROVISIONAL en un pueblo de Castilla	Cambio radical
1964	Cambio de destino DEFINITIVO fuera de su ciudad	Cambio radical
1967	Cambio de destino PIDE EXCEDENCIA EN EL ESTADO. Vuelve a Castilla ETAPA EN ENSEÑANZA PRIVADA en un pueblo de Castilla, en un centro de enseñanza secundaria “libre-adoptado”. Este centro se caracterizaba por que los alumnos estudiaban allí pero iban profesores titulares de los institutos a examinar a los alumnos. El centro de iniciativa privada, impartía matemáticas en los primeros 4 cursos de bachiller y ciencias naturales en 5º de bachiller.	
1968	Matrimonio. Viene a vivir a Asturias nacen sus dos primeros hijos	
1972	Cambio de destino. Dos cursos en un centro privado en un pueblo de Asturias, nacen otros dos hijos, tiene cuatro hijos en total. Abandona la enseñanza	Cambio revivido
1990	Reingresa con destino provisional por Asturias desde su destino definitivo en Andalucía	Cambio radical
1991/ 1995	Cambio de destino Provisional en educación de adultos Concurso de méritos. Realiza proyecto, planifica aulas en Adultos en otros centros de la zona de trabajo. Se involucra en educación de Adultos	

1995	Cambio de destino. Definitiva en un pueblo de montaña de Asturias.	Cambio revivido
1996	Quitán las comisiones de servicio de Adultos, las suprimen todas y se reincorpora a su destino como definitiva	
1999	Licencia por estudios. Comienza estudios en filología hispánica.	
2000	Destino Definitivo.	Cambio acumulativo

### 9.2.2. ENTREVISTA

#### DIFICULTADES DE UNA MAESTRA EN EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN.

*“La mujer, como ser humano, debe realizarse plenamente en las dos facetas: familiar y profesional. La mujer si opta libremente por el matrimonio y tener hijos y al mismo tiempo quiere ejercer una profesión, encuentra grandes dificultades. Mi experiencia puede demostrarlo.*

*La primera dificultad que encontramos es la actitud de muchos hombres que colaboran poco o nada en las tareas domésticas y de educación de los hijos. Mi marido, por ejemplo, piensa que las tareas de la casa son cosas de mujeres, que estamos obsesionadas con la limpieza y el orden y no da ningún valor a la tarea que realizamos dentro del hogar. Dice que “ los asuntos domésticos son cosas de la mujer”.*

*Yo tuve cuatro hijos, tuve que pedir la excedencia por diversas razones:*

- *Puesto de trabajo muy distante del lugar de trabajo y de residencia.*
- *Falta de colaboración por parte del marido.*
- *Inexistencia o escasez de guarderías adecuadas para atender a los hijos.*
- *Falta de apoyo de los poderes públicos.*

*Durante unos años tuve que quedarme en casa y renunciar a mi profesión y al dinero que su ejercicio me aportaba porque me resultaba imposible compaginar mi familia numerosa con mi profesión como maestra.*

*Nos quejamos de falta de natalidad, mientras no se apoye más a la mujer y a la familia, seguirá existiendo este problema. Cuando mis hijos fueron creciendo, me incorporé a la vida laboral, necesitaba trabajar por diversas razones:*

*-Económicas: Mis hijos crecían y al mismo tiempo crecían los gastos y los ingresos que había en casa resultaban insuficientes.*

*-De realización personal: Había cursado unos estudios y hecho una oposición porque me gustaba y quería trabajar como maestra.*

*-El trabajo de la casa me resultaba monótono, aburrido y poco gratificante y me impedía desarrollarme como persona.*

*No tuve dificultades para reingresar. Lo primero que hice fue buscarme ayuda doméstica, una señora que realizase algunas tareas de la casa, pues me veía desbordada.*

*Hacía tiempo que había abandonado la profesión, tuve que reciclarme, hacer cursillos, aprender informática, sacar el carné de conducir por si el destino requería desplazamientos, etc.*

*Al principio tuve suerte, me reingresaron como provisional y estuve unos años ejerciendo en lugares donde podía acudir oficialmente a casa. Me preparé, saqué una especialidad, me reciclé. Atendía a mi familia y trabajaba. Lo malo vino después. Me dieron un destino definitivo muy lejos del hogar familiar. No quedaba más remedio que dividir a la familia. Con mi hija pequeña marché a mi lugar de trabajo y dejé en casa a mi marido con los otros hijos.*

*Las cosas empiezan a ir mal. Mis hijos me necesitaban, una hija cayó con depresión y otra abandonó la casa. Mi marido no estaba a la altura de las circunstancias. Me sentía impotente, como si tuviese una pesada losa encima que me impidiese los movimientos adecuados. ¿Qué podía hacer?*

*Por si fuera poco, mi segundo hijo tuvo un gravísimo accidente. No podía dejar de trabajar, necesitaba el dinero que me aportaba el trabajo y además había que pensar en el día de mañana, en la jubilación. No encontraba solución al problema. Por otra parte, mis padres se estaban haciendo ancianos, surgían los achaques y necesitaban ayuda. ¿Pero, cómo prestársela si estaba tan distante?. Al final los problemas me desbordaron. Pedí ayuda a la Administración ¿No podían darme una plaza por motivos humanitarios en un lugar más próximo a mi domicilio? Era muy difícil, había muchas peticiones y pocas plazas.*

*Caí enferma, ahora sí que no podía acudir al lugar de trabajo. He estado muchos meses en tratamiento. Me encuentro mejor, mi familia va marchando. Desde hace unos días estoy de nuevo en el trabajo, no estoy bien del todo y me siento preocupada, pero por otro lado no quiero abandonar mi profesión. Yo sé que puedo ejercer bien y quiero trabajar. Estoy en este punto. No sé qué pasará.*

*Por naturaleza soy alegre y tranquila, pero las circunstancias me están abrumando. No me gusta comunicar mis problemas a los demás y procuro mostrarme lo más risueña posible (a veces no lo logro). Con los niños intento tener paciencia y volcarme en mi labor. Estoy pasando por unos momentos duros”.*

#### **PREGUNTAS FORMULADAS:**

**P- ¿Qué condiciones de trabajo son las que más inciden en tu problema?**

*R.- Estamos inmovilizados, no se puede concursar, necesito una plaza más próxima que me permita ir y venir, tanto como dediqué: Cursos, créditos, me especialicé en educación infantil, me molesté en educación de adultos, en programar, organizar, abrir aulas; ahora nada, no puedo, renuncié este año al curso de especialización de pedagogía terapéutica, no puedo ir y venir a Oviedo así como estoy.*

**P- ¿Desde cuándo estás de baja?**

*R.- Desde septiembre, es una baja por depresión reactiva (se habla de este tipo de depresión ante un episodio desgraciado), también me surgió un nódulo frío en el tiroides (es como un cáncer) pero no me preocupa, cada seis meses me hacen análisis, lo tengo estabilizado, el médico me dice que es como si el estrés lo desarrollase.*

**P-¿Tomas algunos medicamentos de modo frecuente?**

R.-Sí, ahora con esta enfermedad tomo antidepresivos bajo control médico y para dormir.

**P- ¿Has tenido más bajas?**

R. – De vida laboral son 17 años, con el Estado 14 años, ésta es la primera baja, tuve una gripe (8 días) hace dos años fui a trabajar con hepatitis (sin saberlo, lo supe al finalizar), me encontraba cansada, agotada, y trabajando con hepatitis. Bueno afortunadamente tuve suerte. Este curso me dio esta depresión y no puedo. En mi familia no hay quien me sustituya.

**P- ¿Has pensado en jubilarte?**

R. –No, no, no quiero, necesito trabajar, es vital para mi vida, pero pudiendo llevar carga familiar.  
No quería ser excedente, pero no podía hacer otra cosa, reingresé, mi marido no me ayudó mucho. Quería ejercer y tenía presión económica. Tengo inquietud, me gusta la escuela, la pintura, el próximo día que nos veamos te enseñe mis acuarelas.

**P- ¿Has pensado cambiar de trabajo, abandonar la docencia?**

R. –No, no, la docencia me gusta, me gusta la escuela. Con relación a la escuela creo que hoy hay menos disciplina, los alumnos están como más consentidos, tienen lo que quieren y respecto a los padres hay como falta de responsabilidad ¿ No te parece? A mí una alumna me llamó ¡gilipollas! cuando se vio al maestro! Da un niño de ahora más guerra que antes 50, eran más dóciles.

**P- ¿Y la LOGSE?**

R. –La LOGSE se supone un bien, pero hace aguas por muchas partes. Hemos ganado poder adquisitivo pero más desprestigio. Siempre se está para lo que se trabaja, las vacaciones. Se debe valorar más al maestro pero los responsables principales son los padres.

**P¿ Qué es lo que más te gusta de la tarea educativa?**

R: -Trabajar en adultos, es lo que más me gusta, me preparé mucho en este campo, trabajé durante cinco años y no me ha servido para nada. Ahora meten provisionales, yo soy un número. Es un mal momento, cierran aulas, falta de niños, concursas ¿ y para qué? Este año nada.

### 9.2.3. ANÁLISIS DEL CASO

Su acción docente, se ha desarrollado en diferentes Comunidades: Castilla, Andalucía y Asturias.

La razón de trabajar en la enseñanza privada se debe, en un primer momento a la necesidad de volver junto a sus padres, a la comunidad de origen, en un segundo momento por contraer matrimonio y formar una familia.

En esta profesora surge una contradicción entre trabajo y necesidades familiares que no sabe o no puede resolver.

Está claro que le gusta el trabajo, lo justifica así: *“No quería ser excedente, pero no podía hacer otra cosa, reingresé, mi marido no me ayudó mucho”*.

Quería ejercer y tenía presión económica. *“Tengo inquietud, me gusta la docencia, me gusta la escuela, me gusta el pueblo y el centro, somos 30 profesores entre primaria y secundaria. Hay muy buen ambiente entre compañeros, además de trabajar pinto, leo, estudio...”*. *“Trabajar en Adultos, es lo que más me gusta, me preparé mucho en este campo.”*

Personalmente observo que el hecho de ser mujer, madre y esposa, le condicionan hasta tales extremos que la obligaron en momentos anteriores a decisiones importantes y hoy la han llevado a una depresión grave que le supone no saber cómo enfrentarse a la misma.

El condicionante de ser mujer queda reflejado en la entrevista en los contextos siguientes:

- Está destinada en un pueblo lejos de donde vive: *“Ahora el lugar de trabajo es como un PESO, una LOSA”*.
- El hecho de tener cuatro hijos, cada uno con su problemática, que la necesitan cerca de ellos: *“Mi primera hija se fue a EEUU y no volvió, está allí y no de forma legal, mi segundo hijo, deportista de elite, entrenándose en atletismo, en la especialidad de carrera, tuvo un gravísimo accidente, le llevó un coche por delante, fíjate, rompió con su propio cuerpo el coche, quedó muy mal, pero está saliendo, tiene mucho amor propio, mi tercera*

*hija, es la que más me preocupa, tiene anorexia y bulimia, está en tratamiento pero es la que más me preocupa en estos momentos, la pequeña tiene catorce años, ésta nunca me ha dado un problema”.*

- El no sentirse apoyada por el marido: *“Mi marido es un enfermo, echa de casa a sus propios hijos. Sólo lo entiendo yo, no sé este hombre qué haría sin mí, he pensado en separarme, pero le ha quedado poco dinero, ahora por la edad. (...), mi marido no me ayudó mucho (...) llamar a casa siempre, a cada instante, por los hijos..., este hombre igual me los echa de casa..., yo necesito mi espacio vital para vivir”.*
- La atención a personas mayores en el hogar: *“Y mis padres, tienen 93 años, ahora están con mi hermano, pero ellos quieren estar conmigo, y tendría que traerlos, estoy pensando en coger un piso cerca del mío”.*

Estos hechos le crean un grave conflicto entre el desempeño de su trabajo y la responsabilidad en el entorno familiar. Quiere trabajar y tiene que hacerlo, para sobrellevar la carga familiar, no se mantiene pasiva, intenta buscar soluciones a este conflicto intentando mejorar su formación, reciclándose con el objetivo de lograr una aproximación a la villa donde tiene su familia:

*“Siempre me preocupe en hacer cursos para lograr créditos hasta el punto de iniciar estudios en filología hispánica(...) me especialicé en educación infantil, me impliqué en la educación de adultos, en programar, organizar, abrir aulas; pero no me sirvió de nada..., no puede más y renuncié este año al curso de pedagogía terapéutica, quiero avanzar, soy muy responsable, obtuve sobresalientes y todo, ahora no puedo continuar”.*

Consigue con los estudios en momentos determinados estar cerca de los suyos, tal como refleja la biografía, proyectos en educación de adultos y licencia, pero actualmente no encuentra ningún sistema que la permita acercarse:

*“Estamos inmovilizados, no se puede concursar, necesito una plaza más próxima que me permita ir y venir, tanto como dediqué....”*

El dilema de ser madre y trabajadora, la falta de apoyo institucional, imposibilita el verdadero desarrollo personal y profesional. Es necesario otra línea de conducta más racional en casos como éste. Si los políticos se preguntan por las causas del absentismo

laboral o por el estancamiento demográfico, no había más que escuchar a esta docente y encontrarán respuestas, el trabajo y la falta de apoyos explican muchas cosas.

Aparece la enfermedad, provocada por las tensiones de poder llevar a la vez la vida profesional y personal y así lo explica la entrevistada: *“Ahora me dio esta depresión y no salgo de ella, no sé lo que voy hacer, quiero trabajar, lo necesito, me viene bien trabajar, pero necesito una comisión de servicios, por mi problema, mis hijos y mi marido y así con esta depresión (llora) y necesito trabajar, mi espacio para vivir. Me ayuda mucho una amiga(...)Estoy de baja desde septiembre, es una baja por depresión reactiva (se habla de este tipo de depresión ante un episodio desgraciado), también me surgió un nódulo frío en el tiroides, pero no me preocupa, cada seis meses me hacen análisis, lo tengo estabilizado, el médico me dice que es cómo si el estrés lo desarrollase (...)ahora con esta enfermedad tomo antidepresivos bajo control médico y para dormir(...)”*.

El problema esencial es el del conflicto de papeles: madre-esposa-hija-docente. La dificultad de mantener un equilibrio entre los cuatro papeles se traduce en tensiones y la hacen sentirse culpable por no hallar soluciones ni apoyos.

Si analizamos estos cuatro papeles nos encontramos que la docente manifiesta lo que sufre en lo que se refiere a sus hijos ( papel de madre) y vive este conflicto con el pensamiento de si su marido los echará o no de casa (papel de esposa). La actitud del cónyuge constituye un determinante importante para su enfermedad, no recibe apoyo, comprensión sino la desalienta, la amarga. Tal como se desprende en las conversaciones no existe una corresponsabilidad entre ella y el marido en las responsabilidades familiares y desconfía del esposo en lo referente a la atención y cuidado de sus hijos. Sufre en lo que se refiere al cuidado de sus padres ( papel de hija), no puede atenderlos y son mayores. Es feliz en su trabajo ( papel docente), ahora bien, ser feliz en este papel la hace sentirse culpable respecto de los otros papeles.

Estos conflictos para ella son personales, *“estoy pasando por unos momentos duros”*. Refiriéndose a este tema, Abraham, 1986:109) afirma que *“ la mujer que enseña se mueve en un mundo cerrado y conflictivo, se siente desamparada y culpable. No se da cuenta de que ese conflicto que la ahoga no es solamente un problema personal (por más que a cada una le corresponde cobrar conciencia de ese problema y resolverlo a su manera) (...) No se da cuenta que tienen derecho de modificar componentes de su papel en la familia y / o en su medio profesional ”*.



La autora en su cita expone que no es solamente un problema personal. Se puede plantear la siguiente pregunta, ¿se hace necesario contemplar una visión más solidaria, una acción social que aporte soluciones a este tipo de conflictos?. La respuesta la encaminaría hacía la posibilidad de cambio de destino o la ampliación de permisos en casos como éste.

#### **9.2.4. VALORACIÓN DEL CASO**

En el caso de esta profesora, el conflicto no está exclusivamente dentro de la esfera del centro de trabajo, sino que el problema reside en compatibilizar las labores como profesional de la enseñanza con las obligaciones familiares.

Las mujeres en la actualidad sufren en muchas ocasiones el llamado “síndrome de la super woman”, éste consiste en que la mujer pasa a desempeñar labores profesionales con una absoluta competencia, pero a la vez debe de seguir asumiendo los roles tradicionales de madre y esposa.

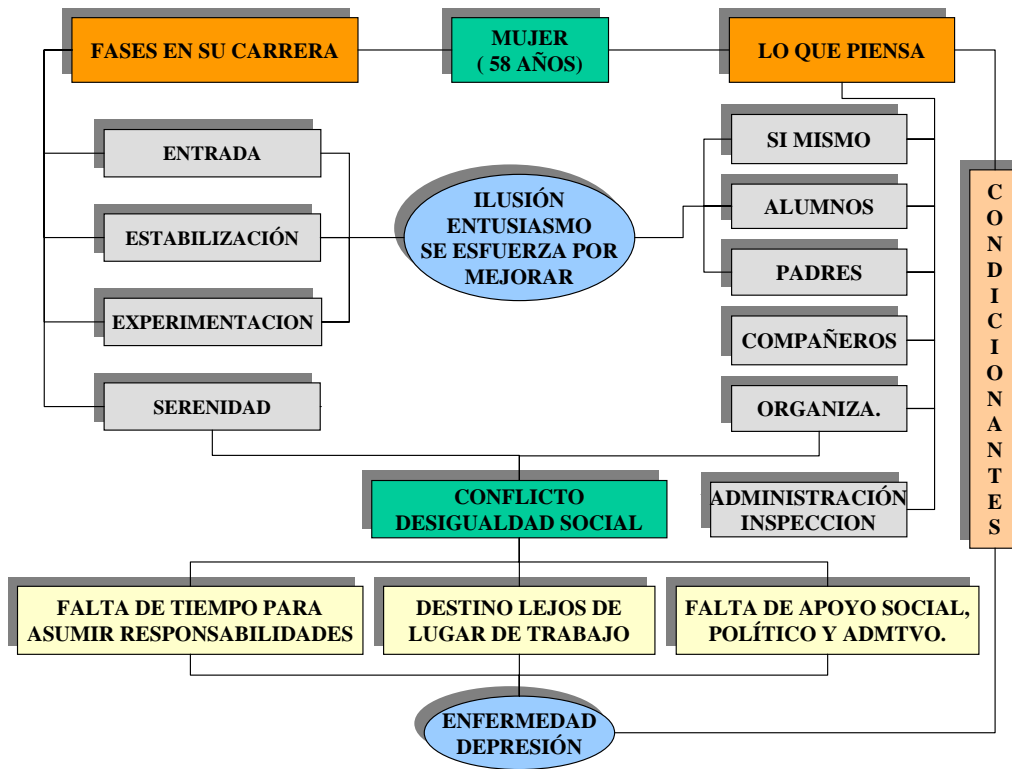
Aparentemente podría parecer que el problema que nos ocupa es de “índole personal” y por tanto no necesitar de ningún tratamiento específico en el campo de las competencias de la comunidad educativa. Sin embargo, esto no es así, y aun cuando desgraciadamente aun existen mentes pacatas que piensan que la mujer cuando trabaja debe de duplicar responsabilidades, no se puede en pleno siglo XXI continuar con estas desigualdades.

La consideración de la mujer como un ser humano en igualdad de derechos y deberes, la toma de conciencia en la sociedad de que las tareas domesticas no tienen que ser exclusivamente realizadas por las mujeres sino por todos los componentes de la unidad familiar, en tanto esto no sea lo normal, los estamentos gubernamentales deben de introducir las políticas necesarias que ayuden a las mujeres a poder compatibilizar su vida de trabajadoras, esposas y madres.

La flexibilidad en el tratamiento laboral con las mujeres es necesaria. Si no corremos el riesgo de que las mujeres acaben como ésta, en estados de agotamiento físico y psíquico que desembocan en serias depresiones y que a su vez traen como consecuencia bajas laborales o que las mujeres se vayan apartando del mundo laboral al no poder compaginar los roles de trabajadora, madre y esposa.

### 9.2.5. MAPA CONCEPTUAL DEL CASO

#### A. Mapa General



### B. Mapa por Unidades



### **9.3. TERCER ESTUDIO DE CASO**

#### **FICHA DE LA ENTREVISTA**

##### **DESCRIPCIÓN:**

Se trata de una mujer de 45 años, soltera, que se encuentra de baja laboral por síndrome depresivo, llevando dos años y medio en esta situación, actualmente está en espera de que le concedan la jubilación.

Es profesora de Secundaria, licenciada en Filología Inglesa, trabajó en un centro privado durante un trimestre, después se fue a Inglaterra y a su vuelta comienza a trabajar en centros públicos para el MEC con contratos de interina. Aprueba oposiciones y trabajó en diferentes pueblos de Asturias hasta su destino actual.

##### **DATOS DE LA ENTREVISTA:**

FECHA.- 9 de Octubre de 2.001

LUGAR.- Cafetería

CARGO.- Profesora de Secundaria

DURACIÓN.- 3 Horas

BAJA LABORAL.- Síndrome depresivo

SISTEMA DE REGISTRO.- Notas simultáneas

### **DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:**

Concerté la entrevista telefónicamente. La visité en su localidad y nos reunimos en una cafetería. Le comenté que para reconocernos yo llevaría una camisa azul y un maletín. No existió ningún problema enseguida nos reconocimos. Nos encontramos en el lugar acordado, me presenté y le di las gracias por dedicarme su tiempo, ella me comentó que le venía bien hablar de su problema con alguien.

Le expliqué que estaba realizando la tesis y que estaba investigando sobre el estrés, la depresión de los docentes con el fin de poder contribuir a mejorar el absentismo laboral o la calidad de la enseñanza. Me dio confianza nada más empezar y creo que las dos nos sentimos tan a gusto que estuvimos tres horas en la cafetería sentadas y puedo asegurar que sin parar de trabajar. Yo me dediqué a escribir todo el tiempo.

Comencé por su trayectoria profesional y me contestó queriendo ser fiel a fechas y hechos (para las fechas me decía que si es preciso miraría nombramientos y para los hechos en dos ocasiones comentó “No, creo que no fue ese año”). Me pareció que quería estar segura, noté sinceridad en sus palabras.

Comienza hablar y habla todo el tiempo ella, siempre tranquila y con voz pausada, yo escribía, escuchaba atentamente, siendo sensible y tratando de comprenderla.

Al término de su discurso le hice las preguntas y añadí algunas que me parecían importantes.

Nos despedimos y ella me pedía disculpas por haberse extendido tanto. Para mí fue un placer conocerla personalmente y saber su historia.

### 9.3.1. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL Y PERSONAL DE LA PROFESORA

1956	Nacimiento y escolaridad – ASTURIAS	
1978	Finalizó estudios de Filología inglesa Primer destino: CONTRATADA en un centro privado en un pueblo de Asturias durante un trimestre.	Cambio radical
1979/80	Cambio de destino: INTERINA en un IES de un pueblo de ASTURIAS	Cambio radical
1980/81	Cambio de destino: INTERINA en un IES de la misma localidad	Cambio revivido
	Cambio de destino: INTERINA en un IES nocturno en el mismo centro.	
	Cambio de destino: IES diurno en la misma localidad Aprueba Oposiciones	Cambio radical
	Cambio de destino DEFINITIVA IES en un pueblo de la montaña de ASTURIAS	Cambio radical
1986	Cambio de destino DEFINITIVA en el mismo pueblo de su primer destino	Cambio revivido
	Cambio de destino DEFINITIVA en otro IES del mismo pueblo.	Cambio acumulativo

### 9.3.2. ENTREVISTA

*“Finalicé la carrera en junio del 78. Por mi cuenta busqué trabajo en un colegio privado como profesora de inglés, era un colegio femenino, chicas entre 14 y 18 años, a la vez, problemas que me afectaron: en las clases se producían situaciones desagradables porque no había la atención necesaria, esto me afectó mucho pero no de una manera profunda. Esta experiencia duró tres meses ya que me fui a Inglaterra hasta final de curso. Sólo estuve ese curso y vuelvo.*

*El primer destino fue un trimestre aproximadamente, no sé si el primero o de diciembre a marzo, tendría que mirar papeles, creo que fue el primero. Yo empezaba, hacía el máximo en lo que yo podía, pero no sabía si esas posibilidades eran suficientes. Me enfrentaba a la profesión de una forma mediocre. La materia estaba en transición, la metodología era antigua, casi inexistente. Se daba más traducción y vocabulario y pasaba a ser más comunicativa. Periodo inseguro. Fase de cambio con una metodología y unos materiales más pobres, no cómo ahora.*

*Me fue bien, tenía cursos bajos, los primeros de BUP, pero se portaban bien los alumnos, nunca me disgusté allí. Lo que podíamos hacer lo hacíamos. De allí hasta terminar el curso me tocó un IES Femenino. No había problemas, ni desórdenes, eso sí, me tocó hacer un examen y todos sacaron notable, me pareció raro, pero bueno, no tuve problemas.*

*El curso siguiente sufrí mucho, porque me tocaron clases pequeñas, 1º BUP, eran clases pequeñas, unos 15 alumnos, pero me dieron una guerra que parecían 100. No los podía manejar. Esto me afectó de una manera más profunda. Me veía incapaz de poder llevarlo. Había un libro de texto desfasado, yo utilicé el que había. No era experta, utilizaba ese texto y luchaba por poderles enseñar. Yo ahora, creo que aquel método me echó a la ruina. Notaba que los alumnos no me respetaban, armaban jaleo y yo no lo podía evitar.*

*Otras razones, no sé, a mí aquel año los alumnos me dieron mucha guerra. Jefaturas, no gestionaron nada para mejorar el problema. El Centro no tomó ninguna iniciativa, nadie colabora, ningún órgano del centro, una pesadilla.*

*En el tercer destino, en el terreno profesional los problemas no son comparables al año anterior, yo llevaba las clases y preparaba oposiciones. No recuerdo que funcionase muy bien pero tampoco mal, yo diría que neutro.*

*El curso siguiente estuve en el mismo centro. Año de mucha lucha y situaciones malas en las clases. Llevaba 1º, 2º y 3º de BUP Había comportamientos malos y faltas de respeto. Difícil de llevar desde el punto de vista del orden, imposible de manejar la situación. El centro no aportaba nada concreto para suavizar esto, si yo no podía ya estaba. Se te va metiendo un poco el complejo, en el terreno del orden, aunque procurara llevar la clase bien, se me iba de las manos. Me ronda siempre en la cabeza que si la metodología que llevaba fuese mejor tendría mejores resultados*

*En el año 1.983 obtengo plaza definitiva, dos años obligatorios. Yo allí el primer año no recuerdo cosas que me hubiesen afectado, yo tenía la moral baja, sentía decepción, ves que luchas y te mandan a un sitio tan lejos, anímicamente decepcionada porque eran unos años de trabajo y parece que te compensaban mandándome lejos. El segundo año empiezo a notar un cierto problema porque con relación al curso anterior se empeoró la disciplina de las clases, no había silencio, hablaban, falta de atención y me costó trabajo.*

*En el año 1.985 pedí cerca de casa y me dieron la plaza. Ese curso un desastre, empiezo con toda la ilusión, más madura, empiezas a conocer la profesión, a otros compañeros para trabajar en seminarios, hasta ahora estaba sola, y aprendes de otros compañeros que tienen experiencia. Por la edad, por estar en seminarios, por la experiencia, tenía ilusión.*

*En el mes de noviembre ya tuve una visita del inspector. Lo curioso es que llamaron al inspector sin conocimiento mío del tema. En las clases los alumnos armaban jaleo, era revolver, pero a mí sin decirme nada, por detrás hacían gestiones para que viniese el inspector. Nadie me decía aquí hay un problema y a ver cómo lo tratamos. Viene el inspector, yo no sé quién lo llamó. No me resultó normal, no era una persona que conociese la administración, pero aquello me pareció... Realizar trámites, tener el tema en la inspección y venir un inspector. Continué llevando la clase.*

*En el mes de abril me llegó otro inspector-jefe a decirme que iban a cambiarme por otro profesor, estaba ante una situación que no podía controlar.*



*A mí me mandaron colaborar con el seminario, me dijeron que no podía llevar las clases y me mandaron hacer guardias.*

*Aquel estrés, en este sentido, me sirvió para liberarme pero me llega muy a fondo el trauma de estar en inferioridad, es como si me descalificaran. Yo tenía un estrés, una situación que me angustiaba pero a la vez traumático que te suceda algo así.*

*A partir de aquí es como si se me hubiera truncado mi carrera, nunca más vuelvo a tener cursos.*

*Voy a hablar de los dos años siguientes. En uno de ellos me daban la mitad del horario, en vez de cuatro grupos, dos grupos y el resto me daban otras cosas. Lo pasé incluso tomando pastillas, iba al psicólogo y las pastillas me dejaban afectada.*

*Uno de los dos cursos estuve con la mitad del horario y el otro debí de estar haciendo solo clases de apoyo, guardias y cosas así. A partir de aquí me truncaron la profesión.*

*En el curso 89-90, me vuelven asignar las clases pero se repite el mismo proceso, quejas y en abril vuelven a mandarme dejar el trabajo, para que viniese otro profesor.*

*Tras esta experiencia, sin precisar año concreto volví a tener otra igual: clase y te sustituyen. Hacen un número de 3.*

*Todo esto, me quitan toda posibilidad, no me dan clases, ni de apoyo, me mandan hacer fichas en el ordenador (fichas de los libros en el ordenador).*

*Yo veía que en aquel centro no iba a estar nunca bien, no podía hacer nada, solicité, para otro centro, el traslado para otro instituto de la misma localidad. Me lo concedieron, el primer curso me dieron alumnos especiales, es decir, dos disminuidos psíquicos y dos sordomudos. Me asignaron eso, por algún motivo que no se sabe, les daba inglés a estos alumnos.*

*Estuve así, al segundo año llegó por una orden del MEC que no se me podía dar ningún horario especial sino las clases normales como a toda la gente.*

*Para cualquier profesor alguna de las clases que me tocaron a mí eran conflictivas y a mí me abren expediente acusándome de todo tipo de faltas. No era por ninguna carga concreta pero me responsabilizaban como que todo lo que pasaba, desorden, clases ma, era culpa mía. La situación era distinta.*

*Al curso siguiente yo estuve de baja por depresión el curso completo. Me incorporo y se vuelve a repetir la misma situación.*

*A mí me dieron de alta pero la inspectora de zona y la directora no querían que me incorporase. La directora quería que me diesen un horario sin alumnos y la inspectora también, pero el MEC no permitía que me dieran un horario de otro tipo más que el docente, la ley me obligaba. Pero a mí me dieron de alta y yo tenía que empezar a trabajar con el resultado de que en diciembre la directora me dijo que ya habían mandado quejas a la inspección, sin decirme nada ya estaba en inspección.*

*En febrero el segundo expediente y el que lo tuvo que instruir era de Madrid. El inspector lo que decidió hacer: no tenía faltas para no dar las clases pero no podía llevarlas y mandaba proponer que me jubilara. Quedé de baja pero no obstante yo no pensé que iban a llevar a la práctica esto.*

*En el primer expediente el instructor dice que yo no tenía delitos pero dado que no podía llevar las clases que me diesen un tipo de apoyo, cosa que yo no vi mal, porque me creaba menos tensión. Pero de hecho la administración se negó, quería que asumiera la responsabilidad cómo cualquier otro.*

*En el segundo expediente me indican que debo de jubilarme, yo no lo asumí así hasta que el inspector médico me lo dice.*

*A raíz de todos los expedientes me había asociado a un sindicato para que me orientasen pero curiosamente la abogada del mismo también dijo que debía de jubilarme, y no me quedó más remedio.*

*Ahora mismo estoy esperando los papeles para que me jubilen, yo valoro mucho mi trabajo, yo valoro mucho el esforzarme, pero para pasar las angustias que tuve que pasar preferiría no trabajar, para pasar este tipo de cosas..., te quitan la ilusión de vivir”.*

## **PREGUNTAS FORMULADAS**

**P- Respecto a la decisión de la jubilación. ¿Puedes añadir algo más ¿ qué piensas?**

R. *No es que no quiera ejercer, pero esto te afecta a la vida entera. Me creó un carácter triste, amargo. Por una parte, dedicación y cariño. Por otra, el lado malo, me va a perjudicar.*

*Yo veía la opción del otro inspector, ayudar en otro tipo de cosas, sin asumir responsabilidades, porque lo voy a tener todo en contra, había unanimidad en todos.*

*Nunca deseé la jubilación, me lo impusieron las circunstancias, de una manera extraña, en la enseñanza se suponía que había algo que hacer, no la pretendía, me la impusieron así. Nunca me lo imaginé, siempre en la enseñanza había una posibilidad, que llegaras a mejorar, una esperanza de comunicarte con los alumnos.*

*Existía desde la Administración antes el poder hacer un tipo de apoyos, pero desde la ley del 95, creo que es el 95 donde dice que permite jubilar por incapacidad psíquica.*

**P- Respecto a las clases. ¿te planteabas cambios de metodología?**

R. *Sí, la metodología ya no suponía problemas, había materiales y libros mejores.*

**P- Respecto a los alumnos ¿te planteabas como mejorar el clima del aula? ¿ pedías ayuda?**

R. *Siempre me sentí sola y acongojada. No tenía apoyo eficiente. No había medidas inmediatas y eficaces, en términos disciplinarios no podía encontrar otra cosa, yo no podía plantear nada, yo no veía forma.*

**P- ¿Cómo elegiste ser docente?**

R. *Me gustaba, fue por el tipo de carrera que estudié, pero de antemano sin conocerla, desde la ignorancia y el desconocimiento.*

*Carecía de información, me gustaba la idea pero sin conocimiento de la práctica.*

*El ejercicio de la profesión no me pareció desagradable, sí cansado y repetitivo y si te empiezan a pasar cosas así no puedes coger gusto.*

*A juicio de los inspectores en mis clases no había una comunicación normal entre mis alumnos y yo. Insistían siempre que entre mis alumnos y yo había una barrera.*

**P- Y tú ¿ qué opinas?**

R. *Ellos a lo mejor no conseguían comprender bien mi carácter en las clases. Me veía con una responsabilidad grande y esto hacía que me comportara con más tensión, con más timidez, una responsabilidad que recaía en mí, con más miedo, más estresada. Si ves que te aceptan vas normalizando pero sí te rechazan sientes miedo, angustia, estrés, ansiedad. Es algo como matemático.*

**P- ¿Y los compañeros?**

R. *Primero no tenía experiencias importantes, pero llegó un momento en los últimos años, años de expedientes que noté mucha falta de apoyo, me querían desgajar del grupo, ellos consideraban que si daban una materia, si tu te quedabas por detrás media lección o una te quedabas por tu cuenta, sin hacer reunión en el Seminario, me querían desprender del grupo.*

*No quería hacer las cosas por mí cuenta y razón pero la gente quería que me apartara y aducían que no iba con la misma velocidad, yo sufría por esto. Ellos decían que no podía trabajar con ellos en el Seminario porque no iba rápido pero no planteaban opciones de cómo equilibrar. Noté como que me apartaban del grupo, pero no me gustaba.*

**P- ¿Y los padres de los alumnos?**

R. *Sé que hicieron reuniones cuando surgieron estos problemas con el fin de tomar medidas contra mí.*

*Cuando fui tutora recibí a los padres en grupo y en una de las ocasiones se me enfrentaron y en épocas tempranas, sobre octubre o noviembre, ellos parece que tenían asumido que no sabía llevar la clase.*

**P-¿Y qué opinas de los inspectores?**

R. *Me quedo un poco perpleja. Yo tuve visitas de inspectores de Inglés que me entraban a la clase, los alumnos se portaban mal, incluso con ellos, y no emitían ningún tipo de informe a favor mío, siempre expediente.*

**P- ¿Cuánto llevas de baja?**

R. *Ahora dos años y medio*

**P- ¿Tomas algún medicamento?**

R. *No, salvo algún tranquilizante para dormir, pero no.*

**P- ¿Puedes relacionar tu enfermedad con el ejercicio de la profesión?**

R. *Mi enfermedad viene motivada por el trabajo, bueno esto sería demasiado tajante pero no tengo otros ámbitos. Soy soltera pero no he tenido problemas sentimentales.*

*El ámbito que a mí más me absorbía era éste, tiene que estar en relación.*

**P- ¿Qué es lo que más te gustaba de la docencia y lo qué menos?**

R. *Lo que más, en el ámbito general y teórico, el hecho de transmitir conocimientos, servir de transmisora y lo que es en sí, servir de guía, de ayuda, lo que supone la docencia, la ayuda en sí.*

*Estar dando una clase, haciendo de una manera que a ellos le sirva para comprender, eso me satisface. Lo que menos, que por una parte tienes que dedicarte de una manera exclusiva, muy exclusiva. Si se trata de alumnos pequeños que tengas que dedicarte al orden y la disciplina más que a la enseñanza propiamente dicha, lo que más difícil se te hace no en concreto es lo que menos te gusta.*

**P- ¿Qué apoyos buscabas, asistías a cursos?**

R. *Como lo que se producía era problema de orden disciplinario, lo comentaba con los tutores, el jefe de estudios, no me supuso ayuda.*

*En cuanto a cursos, hice de reciclaje en cuanto a la metodología pero no de disciplina, no había, no se ofertaba.*

**P- ¿Qué cambiarías o no cambiarías?**

R. *Cambiaría, en cuanto a lo externo, que la gente no llevara las cosas tan a la tremenda. Si había un descontento que lo trataran conmigo, más buena voluntad, no poner un papel de exigir más a los demás sin exigirse a sí mismos. Pediría eso, más buena voluntad y exigirse a sí mismos. Por mi parte yo hubiera cambiado, pero mirando retrospectivamente ya no puede ser. Cuando estuve en el seminario de apoyo me hubiera gustado hacer un apoyo mejor. Yo no sé si no pude pero intentaría hacer un apoyo mejor, en aquel momento no pude. En las clases desde el primer día me hubiese gustado hacerlo mejor pero no tenía capacidad para hacerlo mejor, me esforzaba, no tenía recursos.*

**P- ¿Ves alguna alternativa diferente?**

R. *Cuando por alguna causa no se puede ya ejercer o estar al frente de una clase para mí lo ideal sería no estar directamente con las clases. Veo mejor tareas de apoyo, ayudando en lo que sea posible. Pero el apoyo porque quieras y no llegando a esa situación por traumas y demás.*

**P- ¿Has pensado alguna vez en cambiar de profesión?**

R. *No, porque nadie me indicó otras posibilidades. Yo en el fondo tenía vocación y me gustaba de una manera ideal, y no busqué otras cosas. Si no fuese así, algo que te da sufrimiento y no cambié, algo pasó.*

**P- ¿Cómo te afectó en relación con tu casa, con tu vida?**

R. *A veces como tu misma la sufres, me ocasionó depresión, empecé a ver la vida con miedo, menos valentía, caer en una depresión, yo misma no podía hablar. Si partía de tener confianza y seguridad, en el futuro todo se vino abajo. Todo desaparece. Te ves distinta. Distinta para todo en la vida.*

*Pensando que es una situación que la consideraba un extremo, que nunca pudiera llegar, pero que las leyes la hicieron posible, resulta difícil de asumir. Estás en una edad en la que podías llegar a un dominio, que antes no se podía por falta de experiencia.*

*La confianza y seguridad ya no la tienes, a cambio de ello tienes más experiencia, más madurez y te resulta difícil asumirlo. En mi caso yo comprendo que hay muchas circunstancias desfavorables a que yo me pueda reincorporar.*

**P- ¿Sé que no se pregunta la edad, pero me gustaría saber con cuántos años te jubilas?**

R. *En julio hice 45 años*

### 9.3.3. ANÁLISIS DEL CASO

El análisis del caso lo he realizado siguiendo el siguiente esquema:

- a) Lo que siente de sí misma cómo docente.
- b) Lo que siente en relación con el ámbito del aula, en su función de enseñanza-aprendizaje y la gestión de la clase.
- c) Lo que siente en relación con los alumnos.
- d) Lo que siente en relación con el ámbito institucional: los padres, los compañeros, la organización, la Inspección.
- e) Problemática en relación con la salud.
- f) Afrontamiento del problema.

**a) Lo que siente de sí misma como docente**

Durante la entrevista, esta profesora hace algunos comentarios donde observo que como docente se encuentra insegura, inexperta, con miedo a la responsabilidad, se siente rechazada, frustrada y marginada. Denota sentimientos de decepción en la profesión, que se ve que influyen en su persona, en su carácter y en definitiva en su vida.

Los siguientes párrafos así lo demuestran:

*“Me decían todo lo que tenía que trabajar, no quedaba por mi cuenta preparar nada, era cómodo y relajado, yo no tenía responsabilidades(...) hacía el máximo en lo que yo podía, pero no sabía si esas posibilidades eran suficientes (...) Me veía incapaz de poder llevarlo. No era experta (...) siempre andaba con la moral baja, estaba, anímicamente desilusionada (...)mi carácter se hizo triste, amargo(...)Me veía con una responsabilidad grande y esto hacía que me comportara con más tensión, con más miedo, más estresada. Si ves que te aceptan vas normalizando pero sí te rechazan sientes miedo, angustia, estrés, ansiedad. Es algo cómo matemático (...) empecé a ver la vida con miedo, menos valentía, caí en una depresión tal que yo misma no podía hablar. Todo desaparece. Te ves distinta para todo en la vida. Pierdes la confianza y seguridad”.*

**b)Lo que siente en relación con el ámbito del aula, en su función de enseñanza-aprendizaje y la gestión de la clase**

En la docente entrevistada las principales fuentes de tensión en la clase estaban en relación con la formación. La adecuación de los contenidos a la realidad práctica de la enseñanza estaban muy distantes. Ella como profesora de inglés conocía perfectamente la lengua inglesa, de hecho ejerció en Inglaterra durante un curso, pero no le es suficiente el conocimiento de la materia para enseñarla.

Licenciada en Filología Inglesa, era consciente de que carecía de preparación como profesora, sus dificultades reales en el aula le afectaban y quería cambiar pero se sentía sola e incapaz de manejar nuevas actuaciones, de reaccionar adecuadamente, creo que esto le hizo perder la seguridad en sí misma y acusar la tensión a la que estaba sometida y el estrés. En los siguientes párrafos nos lo comenta:

*“Me gustaba ser docente, fue por eso que escogí esta carrera, pero desde la ignorancia y el desconocimiento. Carecía de información, me gustaba la idea pero sin conocimiento de la práctica(...) en las clases se producían situaciones desagradables porque no existía a mi juicio la atención necesaria, esto me afectó mucho pero al principio no de una manera profunda (...) Me enfrentaba a la profesión de una forma mediocre. La materia estaba en transición, la metodología era antigua, casi inexistente. Se daba más traducción y vocabulario y pasaba a ser más comunicativa. Estábamos en un periodo inseguro, en la fase de cambio con una metodología y unos materiales más pobres, no cómo ahora.(...) No era experta, utilizaba ese texto y luchaba por poderles enseñar. Yo ahora, creo que aquel método me echó a la ruina(...) Me ronda siempre en la cabeza que sí la metodología que llevaba fuese mejor tendría mejores resultados(...) Siempre me sentí sola y acongojada(...) El ejercicio de la profesión no me pareció desagradable, sí cansado y repetitivo”*

A mi juicio la docente tiene un claro conocimiento de sí misma, conoce sus limitaciones, es consciente de las distorsiones en el clima de la clase, de la utilización de una metodología inadecuada. Aceptó estos problemas, pero se sintió incapaz de afrontarlos, de solucionarlos. Pienso que tenía una percepción errónea de lo que es ser profesora, se basaba en el pensamiento que lo único que necesita alguien para dar clase es dominar la materia que va a enseñar, saber sus contenidos sin la presencia de técnicas orientadas a la práctica real de la enseñanza.

Las dificultades reseñadas denotan la inadecuación de los programas o contenidos exigidos a la hora de aprobar unas oposiciones o de acceder al puesto de trabajo con lo que significa ser profesor. A la docente nadie le ha advertido lo que le esperaba y si sus comienzos fueron difíciles, con el paso del tiempo se le complicaron más hasta llegar a enfermar.

### **c) Lo que siente en relación con los alumnos**

Las cuestiones de disciplina son las que más ansiedad y sufrimiento generaron en la docente, y así lo explica refiriéndose a diferentes años de ejercicio:

*“Sufrí mucho, porque me tocaron clases pequeñas, 1º BUP, eran clases pequeñas, unos 15 alumnos, pero me dieron una guerra que parecían 100. No los podía manejar. Esto me afectó de una manera más profunda (...) Notaba que los alumnos no me respetaban, armaban jaleo y yo no lo podía evitar(...) Año de mucha lucha y*



*situaciones malas en las clases, llevaba 1º, 2º y 3º de BUP. Había comportamientos malos y faltas de respeto”.*

*“Difícil de llevar desde el punto de vista del orden, imposible de manejar la situación”(…) “El segundo año empiezo a notar que aún empeora mas la disciplina en las clases no había silencio, hablaban, mostraban una total falta de atención y me costó trabajo(…)No había medidas inmediatas y eficaces, en términos disciplinarios no podía encontrar otra cosa, yo no podía plantear nada, yo no veía forma”(…)Ellos a lo mejor no conseguían comprender bien mi carácter en las clases”.*

Está claro que el problema de la disciplina es el que le produce el sufrimiento a la docente, no habla de conflictos serios con los alumnos sino de incidentes como hablar en clase, lo cual, para ella constituía una falta de respeto. Las clases en otro idioma requieren silencio y se culpabiliza de no conseguir disciplina en sus alumnos, achacándolo a fallos personales.

Ciertamente el conflicto que se le presenta a la docente está en relación con los problemas de disciplina, en el hecho de no sentirse respetada por los alumnos.

Pienso que el problema radica en su falta de preparación en lo referente a métodos pedagógicos, habida cuenta la procedencia de su titulación universitaria.

Respecto a la profesión, a la docente le gustaba de una manera ideal, algo así comenta el profesor Esteve, (1987) sobre la concepción ideal en los enfoques modélicos del rol como profesor. La docente en un momento de la entrevista, hace el siguiente comentario: *“Yo en el fondo tenía vocación y me gustaba de una manera ideal”.*

#### **d) Lo que siente en relación con el ámbito institucional: los padres, los compañeros, la organización, la inspección**

En las relaciones con la comunidad, la docente no se ha sentido apoyada por los diferentes miembros, así lo indica: *“no tenía apoyo eficiente”.*

Durante el ejercicio profesional fue descubriendo que sus clases no funcionaban, su metodología no era la adecuada, tenía problemas de disciplina con los alumnos, ella lo comentaba con los tutores, el jefe de estudios, pero no le suponía ayuda. Todo ello sin

abordar su sufrimiento profesional causado por estas situaciones. Año tras año fueron aumentando sus sentimientos de culpa, de inferioridad, de frustración.

### **En relación con los padres:**

La docente se sentía juzgada negativamente por los padres de los alumnos, así lo confirma el siguiente párrafo:

*“Sé que hicieron reuniones cuándo surgieron los problemas con los alumnos con el fin de tomar medidas contra mí”.*

Cuando fue tutora recibió a los padres en grupo y en una de las ocasiones se enfrentaron a ella y en épocas tempranas, sobre octubre o noviembre, ellos parece que tenían asumido que no sabía llevar la clase.

### **En relación con los compañeros:**

La docente percibía de los compañeros actitudes negativas asociadas a conductas como: falta de apoyo, poca solidaridad, marginación. Así lo expone:

*“Noté mucha falta de apoyo, mis compañeros me achacaban que hacia las cosas a mi manera y aunque no era así, percibía que mis compañeros me relegaban del grupo, y aducían que no iba con la misma velocidad que ellos, yo sufría por esto, porque no me planteaban opciones de cómo equilibrar el desfase”.*

### **En relación con la organización**

Alude que la organización no la ayudó en sus problemas. Expone los motivos de sus dificultades en los siguientes términos:

*“El libro no me ayudó. Los alumnos me dieron mucha guerra. Las Jefaturas, no gestionaron nada para mejorar el problema. El Centro no tomó ninguna iniciativa, nadie colabora, ningún órgano del centro, una pesadilla”.*

*(...) “El centro no aportaba nada concreto para suavizar esta situación. En el terreno de la disciplina, aunque procurara llevar la clase bien, se me iba de las manos”*

### **En relación con la inspección**

A la docente entrevistada la inspección le abre dos expedientes. El primero por no poder llevar las clases, en relación con éste expediente siente que fue acusada de todo tipo de faltas, con el segundo le indican que debe de jubilarse.

Asegura que las gestiones desde el Centro se hacían directamente con la inspección sin comunicárselo. Estas son sus palabras:

*“En el mes de noviembre tuve una visita del Inspector. Lo curioso es que llamaron al inspector sin conocimiento mío del tema. En las clases los alumnos armaban jaleo, la jefatura no lo solucionaba pero por detrás hacían gestiones para que viniese el Inspector. Nadie me decía aquí hay un problema y a ver como lo tratamos, viene el Inspector, y yo no sé quién lo llamó. No me resultó normal, no era una persona que conociese la Administración, pero aquello me pareció anormal.*

*En el mes de abril me llegó otro inspector jefe y me comunica que iban a cambiarme por otro profesor, estaba ante una situación que no podía controlar, a mí me mandaron colaborar con el Seminario, me dijeron que no podía llevar las clases y me mandaron hacer guardias(...)”*

Es tras estas experiencias donde la docente deja de tener clases directas del área que imparte y comienza a realizar otros trabajos: clases de apoyo, alumnos con necesidades educativas especiales, tareas de biblioteca. Se sentía útil, y así lo expresa:

*“Aquel estrés, en este sentido me sirvió para liberarme(...), ayudar en otro tipo de cosas, sin asumir responsabilidades”*

Esto sucede hasta que llega una orden donde se comunica al Centro que no se le podía dar ninguna clase especial. Comenta que la ley la obligaba a dar clases como el resto de los profesores. Así comienzan los expedientes, alude a los mismos de la siguiente forma:

*“En el primer expediente el instructor dice que yo no tenía delitos pero dado que no podía llevar las clases que me diesen un tipo de apoyo, cosa que yo no vi mal, porque me creaba menos tensión. Pero de hecho la Administración se negó, quería que asumiera la responsabilidad como cualquier otro.*

*En el segundo expediente me indican que debo de jubilarme, yo no lo asumí así hasta que el inspector médico me lo dice.”*

#### **e) Problemática en relación con la salud.**

Afirma que su enfermedad viene motivada por el trabajo, era el ámbito que más la absorbía y que no tiene otros ámbitos, es soltera, sin problemas sentimentales, me parecía una mujer frágil y solitaria, sin vida social. Acerca de la enfermedad comenta:

*“Estuve de baja por depresión al principio un curso completo (...)A mí me dieron de alta pero la Inspectora de zona y la directora no querían que me incorporase(...) Esto me afectó a la vida entera. Me creó un carácter triste, amargo(...)Nunca deseé la jubilación, me lo impusieron las circunstancias, de una manera extraña, en la enseñanza se suponía que había algo que hacer, no la pretendía, me la impusieron así. Nunca me lo imaginé”.*

Pienso que el problema de su depresión fue debido a la falta de formación inicial para ejercer como profesora, su especialidad, es decir, el conocimiento de contenidos en el área de inglés a impartir no tenía nada que ver con lo que significa ser profesor. Ella no fue capaz de aprender por ensayo- error, nadie se sentó con ella, le dedicó tiempo, le sugirió ideas, se sintió sola, asumió su responsabilidad y la debilitó como persona hasta el extremo de que la incapacitaron para el trabajo.

La persona humana no es comprendida, es un número más de registro personal, vales o no vales, pero hay algo que no entendemos, sabemos que estuvo de interina algunos años, aprobó oposiciones, se licenció en filología inglesa, estoy convencida que la docente entrevistada adquirió un aprendizaje y que quizás no supo transformar su actuación y aplicarlo a la enseñanza, no llegó a sus alumnos, pero es duro que como persona y ser humano te jubilen a los 45 años por cumplir normas y leyes que en sí no benefician ni al propio sistema.

Cuando le formulo la pregunta ¿Ves alguna alternativa diferente a la jubilación? Ella me contesta:

*“Cuándo por alguna causa no se puede ya ejercer o estar al frente de una clase, para mí lo ideal sería de no estar directamente con las clases veo mejor trabajar en*

*áreas de apoyo, ayudando en lo que fuese posible y no llegando a esa situación por traumas y demás.*

Los centros no tienen autonomía, significa que si ella no imparte la clase de inglés no nombran a otro profesor para impartir la misma. Pero eso no significa que la docente no valga para nada, no beneficia a nadie. Por una parte a ella como persona la inutilizan, si no sirves, pues fuera, es humillar, marginar y sentir el fracaso en lo más íntimo, es anularte la vida. Jubilarse para ella significa que el sistema prefiere seguir pagándole porque no interesa, pero pensemos para el sistema, en este caso es pérdida de producción cuando la docente en cuestión puede producir.

Un centro tiene que investigar, innovar y crear proyectos. La docente conoce la lengua inglesa, puede traducir, le gusta ordenar la biblioteca, hacer fichas en el ordenador, quizás en centros con alumnos pequeños no pensaría que tendría tanta responsabilidad, mil cosas a realizar que las hay en los centros antes de verte con 45 años en casa, pensando que no vales, que eres incompetente, creo que el sistema no la ha permitido desarrollarse como persona y la ha anulado.

#### **9.3.4. VALORACIÓN DEL CASO**

En este caso nos encontramos ante una persona cuya problemática gira en torno a su capacidad de ejercer la autoridad. No parece que haya habido quejas ante su dominio de la materia a impartir. No se desprenden antecedentes de trastornos de la personalidad previos, aunque da la impresión de no ser una persona con una gran seguridad en sí misma.

La falta de conocimientos pedagógicos, ya que sus estudios fueron en filología inglesa, que no se puede achacar a la interesada, parece que es una de las causas básicas de sus problemas en los centros, cuando “el actual sistema de selección del profesorado consagra la idea de que lo único importante para el futuro profesor es el dominio de los contenidos de las materias que va a explicar” (Esteve, 1997:52).

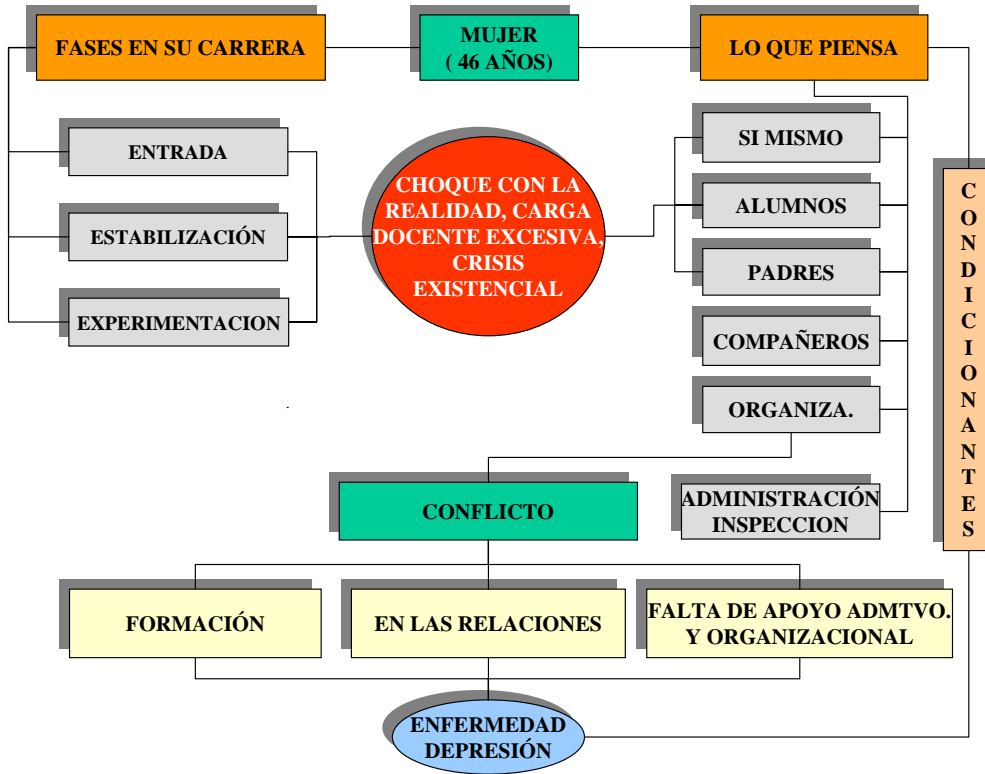
Como siempre, las autoridades optan por la vía cómoda, es decir, jubilar a la profesora para poder contratar a otro en su lugar. Evidentemente esto nos lleva a dos conclusiones: deshumanización y despilfarro. Deshumanización en el sentido de que parece que a nadie le importó los sentimientos de la interesada, despilfarro porque el

dinero que va a cobrar como pensión sale del mismo lado que el sueldo del otro profesor, es decir, de los presupuestos del estado.

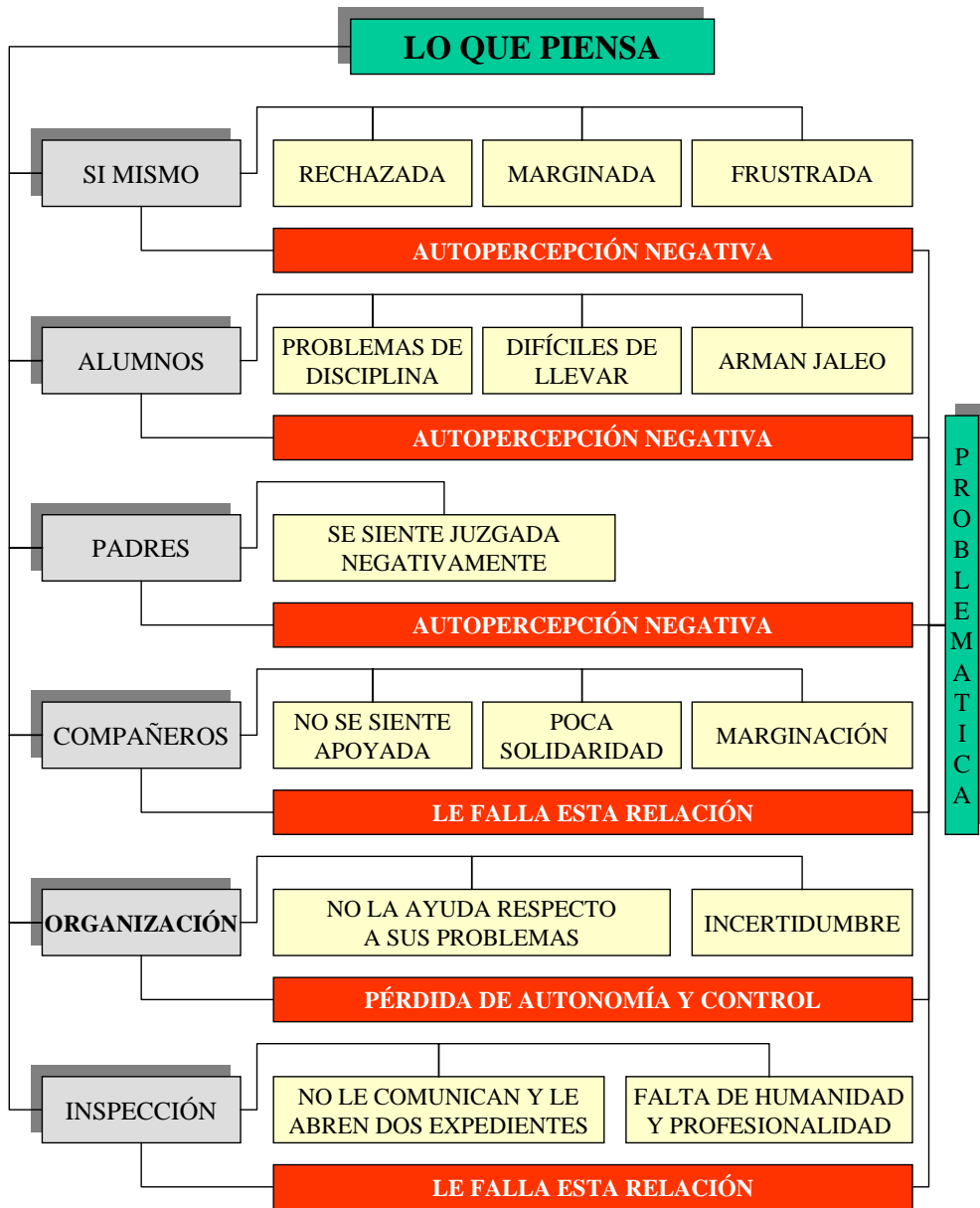
Entiendo que antes de sacar a una persona del mundo laboral, existen otras posibilidades, fórmulas más flexibles para adecuar las capacidades de los profesionales a los trabajos a realizar y para humanizar los entornos laborales. Esta claro que sacó una plaza por oposición, lo cual a nivel del sistema significa validez profesional, a partir de ahí, antes de jubilar a un docente deberían estudiarse por medio de un comité de expertos otras soluciones.

### 9.3.5. MAPA CONCEPTUAL

#### A. Mapa General



**B.Mapa por Unidades**





## 9.4. CUARTO ESTUDIO DE CASO

### FICHA DE LA ENTREVISTA

#### **DESCRIPCIÓN:**

Se trata de una mujer de 47 años, casada, tiene dos hijos de 22 y 16 años, es profesora de instituto de lengua y literatura. Finalizó la carrera de Filología Romana con un buen expediente, casi de sobresaliente.

Comenzó a trabajar en la Enseñanza Privada donde estuvo varios años dando clases en diferentes disciplinas.

Empezó en la Pública de Interina, recorrió toda Asturias durante unos seis años. A continuación se incorporó otro año a la Privada. Aprobó oposiciones hace 9 años aproximadamente, estuvo en Gijón en diferentes institutos y el último en Avilés con destino en expectativa.

Se encuentra de baja por un trastorno depresivo recurrente desde hace dos años, está esperando la jubilación.

#### **DATOS DE LA ENTREVISTA:**

FECHA.- 8 de Octubre de 2.001

LUGAR.- Su domicilio

DESTINO.- Definitivo

CARGO.- Profesora de Secundaria

TITULACIÓN.- Licenciada en Filología Romana

DURACION.- 2 Horas

BAJA LABORAL.- Depresión

SISTEMA DE REGISTRO.- Notas simultáneas.

**DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:**

La visité en su casa. Debo decir que fue difícil, tardé en encontrar su urbanización, ya que me comentó que quedaba cerca de una escuela y hasta allí fui, resultó ser más cerca de otra, en fin di unas cuantas vueltas hasta llegar a su domicilio.

Ya en su casa, me pasó a una sala donde las dos nos sentamos en un sofá, era un lugar tranquilo y agradable. Le comenté el trabajo que estaba llevando a cabo para poder realizar la tesis a lo que respondió:

“Hoy me encuentro bastante bien, no puedo forzar mi voz, espero que me entiendas, hablaré despacio”. (Se notaban sus problemas en la voz y observé que manifestaba tristeza) Enseguida me puse a escribir.

Como en las entrevistas anteriores comencé por su trayectoria profesional pero prefirió no darme años de sus destinos sino que habló de una forma global. Me pareció que más que la educación le preocupaba su salud, verdaderamente tenía un problema serio y con 47 años está a la espera de su jubilación.

Quedé un poco decepcionada porque en términos educativos no había obtenido mucha información, salí con la sensación de poco rendimiento, aunque colaboró en todo momento y me dio fotocopias de informes de su psiquiatra para poder constatar datos, me costó que contestase a las preguntas.

Cuando nos levantamos del sofá para despedirme me comentó: “Mira la ansiedad que tengo que hace que me arañe por la cara, el cuello, mira que erupción me sale”.

#### 9.4.1. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL Y PERSONAL DE LA PROFESORA

1954	Nacimiento y escolaridad – ASTURIAS	
	Finalizó estudios de Filología Romana Primer destino: CONTRATADA en un centro privado en Gijón	Cambio radical
	Matrimonio del que nacen dos hijos	Cambio radical
	Cambio de destino: INTERINA en diferentes IES Públicos, distintas localidades de Asturias	Cambio revivido
	Cambio de destino: CONTRATADA en el centro privado del mismo centro de Gijón	Cambio radical
	Aprueba Oposiciones	Cambio radical
	Cambio de destino. PROVISIONAL. IES DE GIJON	Cambio radical
	Cambio de destino PROVISIONAL diferentes IES. GIJON	Cambio revivido
	Cambio de destino PROVISIONAL. IES de una villa de Asturias	Cambio acumulativo

#### 9.4.2. ENTREVISTA

*“Finalicé la carrera de Filología Romana con un buen expediente, casi de sobresaliente. Estoy casada y tengo dos hijos.*

*Comencé a trabajar en la Privada dónde estuve varios años dando clases de todo. Empecé en la Pública de Interina, recorrí toda Asturias durante unos seis años. A continuación me incorporé otro año a la Privada en el mismo Colegio anterior. Aprobé*

*oposiciones hace 9 años aproximadamente, estuve en diferentes institutos y el último con destino en expectativa. Llevo dos años de baja.*

*Desde que me apareció la enfermedad hace 8 años como dice mi psiquiatra entré en un estado patológico depresivo que me imposibilita para ejercer por los problemas de la voz.*

*En el año 93 sufrí una operación, tenía quistes en el hígado, fueron dos, tuve que ir a Barcelona, era una operación muy delicada, me operaron en la Quirós. Fue una experiencia pos-operatorio criminal. En el año 94 me operaron con láser de dos quistes en la epiglotis, daba las clases a voces. En el año 96 se rompen los puntos de la operación del 93 y otra operación con muy mala experiencia. Este cúmulo de cosas y la voz me limita mucho”.*

### **PREGUNTAS FORMULADAS**

**P- ¿La depresión tiene que ver con tu carrera como docente?**

*R. Sí, Sí. Por supuesto genera estrés, depresión, nos sentimos solos. Yo estuve 5 ó 6 años medicándome, sin pedir bajas, hasta que no pude más. Sustos cada dos por tres. Muchos controles, revisiones. Tuve un problema con una alumna, me amenazó, como no tenía familia la niña, tuve que pelear sola, llegué a tener miedo. Optas por callar o asumes insultos. Falla la educación, falla la familia, se encuentra sólo el docente.*

**P- ¿En qué te parece que falla?**

*R. El docente lo hacen los alumnos, veo una falta de disciplina total. Se debe mejorar la disciplina, que no todo sean derechos de los alumnos, hay agresiones verbales, yo las sufrí.*

**P- ¿Consideras que hoy existen más dificultades a la hora de trabajar que antes?**

*R. Sí, es poco gratificante, la voz se fastidió de dar voces, de tener que esforzarme y los puntos quizás se resistieron. Yo me encuentro decepcionada física y psíquicamente.*

**P- ¿Cómo han influido los cambios LOGSE en el trabajo docente?**

R. *La escolarización hasta los 16 años es positiva, aunque el nivel bajó muchísimo, los buenos pierden con 18 repetidores en una clase, creo que hasta los 14 estaba bien. No se va a dar clase sino voces, sobre todo en la ESO.*

**P- ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta de la tarea educativa?**

R. *Lo que más me gusta es estar con cursos altos, que respondan, bachilleres y no todos. Lo que menos, sorprende la falta de respeto y motivación de los alumnos, la falta de interés, el estar haciendo un verdadero esfuerzo para que te escuchen. Los padres muchas veces delegan, no pueden con sus hijos, la falta de disciplina en la familia se refleja. Es un trabajo muy difícil.*

**P- ¿Cómo elegiste ser docente?**

R. *Me gustaba, vocacional.*

**P- ¿Algún hecho significativo de tu trabajo, respecto de algún alumno, compañero?**

R. *Bueno no quiero que trascienda, pero un compañero se permitió corregir un examen que había corregido yo, se solucionó a mi favor.*

**P- ¿Tú ves alguna alternativa en vez de la jubilación, realizar otro tipo de actividades?**

R. *Hay días que podría, pero otros no, llevo con pastillas muchos años, pero se tendría que estudiar: manejo de ordenador, labor de biblioteca.*

### 9.4.3. ANÁLISIS DEL CASO

#### a) Lo que siente como persona

La docente entrevistada siente tristeza, desolación y desesperanza. Se siente incapaz de realizar actividades mínimamente exigentes, tiene problemas en la voz que la hacen acomplejarse y aislarse, así me lo comunica: “*La profesión es poco gratificante, creo que la voz se fastidió de dar voces, de tener que esforzarme(...)Yo me encuentro decepcionada física y psíquicamente*”.

Sus sentimientos son de fracaso y angustia. Es plenamente consciente de su enfermedad física y psíquica que la condicionan para que en momentos no tenga ganas de vivir.

**b) Lo que siente en relación con el ámbito del aula, en su función de enseñanza-aprendizaje y la gestión de la clase**

Afirma que la profesión le generó la depresión, el estrés, se sintió sola, estuvo 5 ó 6 años medicándose, sin pedir bajas, hasta que no pudo más. Llevaba sustos cada dos por tres, llegó hasta sentir miedo, así lo manifiesta en las siguientes palabras:

*“Tuve un problema con una alumna, me amenazó, como no tenía familia la niña, tuve que pelear sola, llegué a tener miedo. Optas por callar o asumes insultos, falla la educación, falla la familia, se encuentra sólo el docente(...) El docente lo hacen los alumnos, veo una falta de disciplina total, se debe mejorar la disciplina, que no todo sean derechos de los alumnos, hay agresiones verbales, yo las sufrí”*

Para ella el trabajo de ser docente es muy difícil, se encontraba desbordada, lo que más acusaba era la falta de disciplina en los alumnos. Observo la necesidad de formación como en el caso anterior, una cosa es saber lengua y literatura, otra transmitirla. La docente deseaba alumnos buenos, dóciles, que la escucharan, al no ser así, forzaba la voz, hasta el extremo que llegó a enfermar por depresión y por problemas en la voz, así lo comenta:

*“Lo que más me gustaba era estar con cursos altos, que respondan, bachilleres y no todos. Lo que menos sorprende la falta de respeto y motivación de los alumnos, la falta de interés, el estar haciendo un verdadero esfuerzo para que te escuchen. Los padres muchas veces delegan, no pueden con sus hijos, la falta de disciplina en la familia se refleja. Es un trabajo muy difícil(...)La escolarización hasta los 16 años es positiva, aunque el nivel bajó muchísimo, los alumnos buenos pierden con 18 repetidores en una clase, creo que hasta los 14 años estaba bien. No se va a dar clase sino voces sobre todo en la ESO”.*

### c) Problemática en relación con la salud.

La depresión y los problemas de la voz son consecuencia de su carrera como docente, así lo ha manifestado en párrafos anteriores, cuándo alude a la misma y afirma que la profesión genera estrés, depresión, “*nos sentimos solos*”.

Acerca de la enfermedad comenta:

*“Desde que me apareció la enfermedad hace 8 años como dice mi psiquiatra entré en un estado patológico depresivo que me imposibilita para ejercer por los problemas de la voz(...) Sufrí varias operaciones, en el año 94 me operaron con láser de dos quistes en la epiglotis, daba las clases a voces(...) Este cúmulo de cosas y la voz me limita mucho”.*

Pienso que como en el caso anterior el problema de su depresión fue debido a la falta de formación inicial para ejercer como profesora. Su especialidad, es decir, el conocimiento de contenidos en el área de lengua y literatura no es suficiente con lo que significa ser profesor.

Los problemas de la voz que tiene la docente entrevistada es muy usual entre profesores ya que el uso intensivo de la voz es imprescindible en tareas como: motivar las diferentes actividades, comunicarse, dialogar y mantener la atención entre los alumnos; pero no es menos importante el factor psicológico. Creo que esta situación se debe a la escasa o nula formación que se tiene de cómo trabajar la voz con el mínimo esfuerzo y desgaste.

#### 9.4.4. VALORACIÓN DEL CASO

Realmente aquí nos encontramos con una persona con un grado alto de afectación depresiva. No está absolutamente claro el desencadenante de la misma, parece que hay varios factores, tales como la voz, la indisciplina de los alumnos, etc...

El problema de la voz en los docentes es muy serio. La mayoría de los profesores pasan por múltiples períodos de afonía, que cada uno resuelve como puede.

A mi juicio, los Servicios Educativos debían de estar dotados de un equipo que asesorase, previniese y en su caso curase los problemas en relación con la voz, equipo

formado por logopedas, foniatras que se ocuparan de hacer un seguimiento de este tema y de formar a los docentes.

También se desprende una vez más el problema de la indisciplina de los alumnos, como un factor que puede desencadenar procesos depresivos cuando se une a otros. Este es un problema complicado pero al que hay que dar solución. Entiendo que reflexionar sobre éste tema lleva implícito reflexionar sobre el modelo de educación.

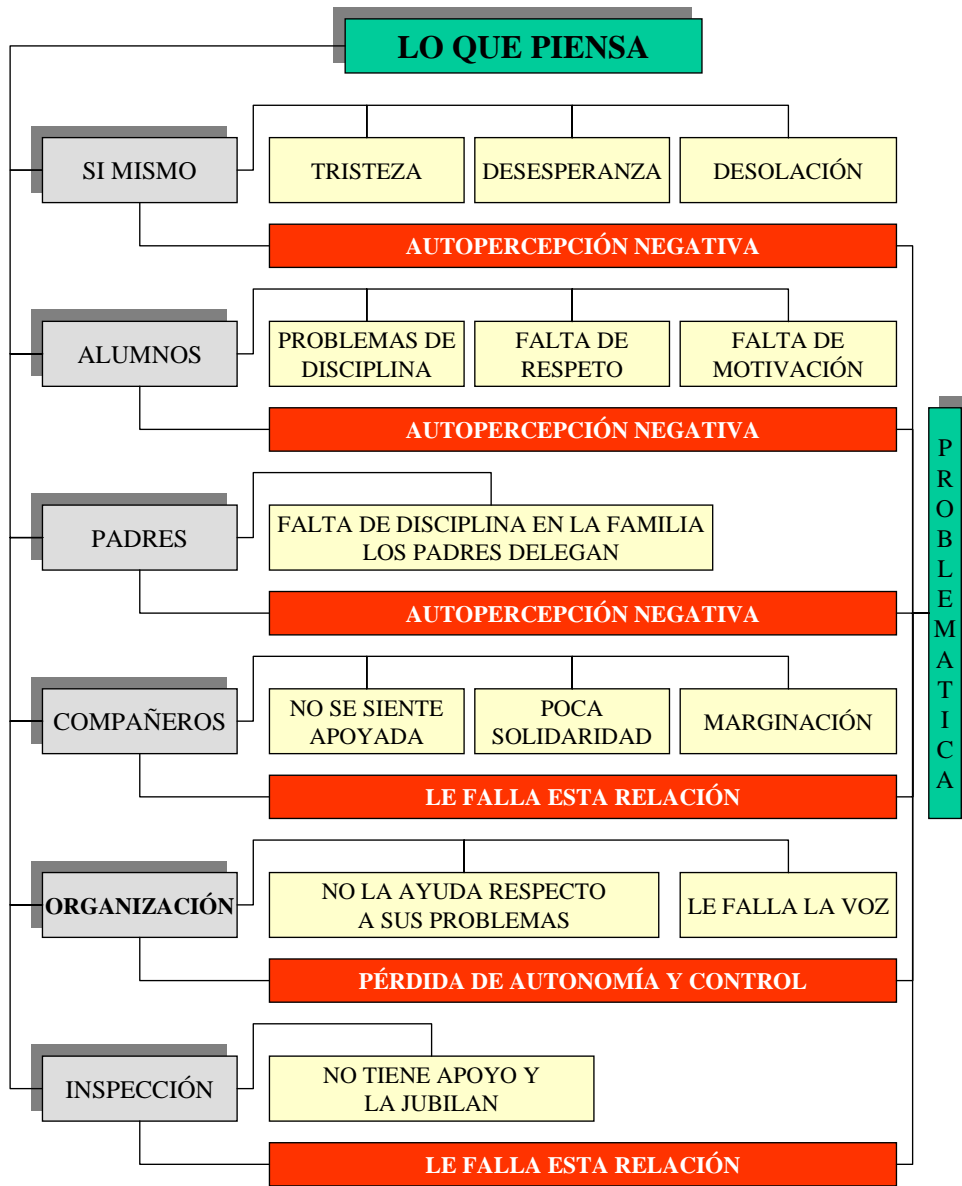


### 9.4.5. MAPA CONCEPTUAL DEL CASO

#### A. Mapa General



**B.Mapa por Unidades**



## 9.5. QUINTO CASO

### FICHA DE LA ENTREVISTA

#### **DESCRIPCIÓN:**

Se trata de una mujer de 39 años. Está de baja por síndrome depresivo. Es natural de Asturias. Está casada y tiene un hijo de 6 años.

Hija de maestra, hermanos y otros familiares se dedican a la docencia. Comienza a trabajar nada más terminar la carrera, aprueba oposiciones, licenciada en pedagogía, actualmente está destinada en un pueblo de Asturias donde ostenta el cargo de tutora en el tercer ciclo de primaria.

#### **DATOS DE LA ENTREVISTA:**

FECHA.- 9 de Abril de 2002

LUGAR.- Cafetería

CARGO.- Tutora

DURACIÓN.- 2 Horas 30 minutos

SISTEMA DE REGISTRO.- Notas simultáneas y análisis de documentos.

#### **DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:**

Conversación telefónica en repetidas ocasiones con la entrevistada, nos conocíamos, ella sabía del trabajo que yo estaba realizando y de mi interés por el tema, yo desconocía su baja actual, me interesé por la misma, quedamos para vernos.

Traía unos apuntes a modo de diario sobre su problema, charlamos, quedé de leerlo y hablar nuevamente. Así lo hicimos.

### 9.5.1. BIOGRAMA DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL Y PERSONAL DE LA PROFESORA

1963	Nacimiento y escolaridad - ASTURIAS Hija, nieta, bisnieta, hermana y sobrina de maestros.	
1984	Finalizó estudios de Magisterio -	
	Aprueba oposiciones Primer destino: INTERINA- Pueblo de Asturias cerca de su residencia Estudios de Pedagogía	Cambio radical
	Cambio de destino PROVISIONAL – Villa de Asturias	Cambio radical
1987	Cambio de destino DEFINITIVA- En un pueblo de Asturias Nombramientos de cargo directivo: Secretaria y Directora durante cuatro años	Cambio revivido
	Matrimonio. Nace su hijo	
1997	Cambio de destino- Cerca del lugar de residencia por otra especialidad DEFINITIVA-	Cambio radical  Cambio acumulativo

## 9.5.2. ENTREVISTA

En una primera reunión con la docente, al explicarme su caso, comenta que prefiere darme por escrito en forma de diario lo que le sucede, puesto que al estar enferma lo ha escrito, por no entender lo que le pasa y no poder dar crédito a lo que le ocurre. Así lo hizo, me entregó su escrito que a continuación paso a detallar.

### 25 de Marzo

*“Hoy he vuelto a recaer. Me empezaba a encontrar más fuerte físicamente, y sin embargo he recaído. Me he vuelto a sentir nerviosa, agitada; me ha faltado la respiración; me he mareado y he tenido que luchar con las pocas fuerzas que tengo para que no se me desencadenara otra crisis de ansiedad. ¿Qué me ocurrió? Muy fácil; a estas alturas; después de tres cursos ya sé cuál es el desencadenante. Me han llamado de Personal. El Director ha mandado un escrito del que se deducía que yo no informaba al Centro de mi baja por enfermedad.*

*Otra de sus viles artimañas para conseguir lo que quiere:*

*1º Demostrar al mundo lo injustificable; que yo infrinjo las normas*

*2ª Tener en su posesión mi parte de baja para así justificar ante el entorno que yo tengo problemas, como él anunció a padres y alumnos (“Esta chica no está bien tiene problemas psicológicos”).*

*Llevo aguantando durante 3 “eternos” cursos todo tipo de amenazas, gritos, insultos, presiones para que no pueda hacer valer mis derechos, aislamiento en el puesto de trabajo, críticas a los alumnos y a los padres; intimidación personal; todo con el único argumento que avala al Director; la mentira. De sus mentiras hace una férrea defensa; con la técnica del terror calla las voces de quien ve las injusticias; pero teme por su situación (si hablas eres el próximo). Los hechos empezaron hace tiempo, aunque al principio uno no se da cuenta de la situación*

*Siempre tienes los peores horarios, los peores grupos (incluso en una ocasión por encima de la ratio), se te veda el ordenador, se critica el uso del video en una clase de idiomas ( eso es descanso para el profesor), se te asigna en el Consejo Escolar un presupuesto para el aula y al día siguiente sin testigos se te dice que han surgido gastos nuevos y no puedes hacer uso de ese presupuesto, cuando vas a hacer uso de algún*

*material que tenías en clase ha desaparecido (El maestro es el Director y puede cogerlo cuando quiera. Así cuando tú lo vas a usar se te puede criticar porque no prevés los materiales que vas a utilizar para realizar tus trabajos). Se te excluye de una excursión para ceder la plaza a los padres y después te enteras por éstos que él ha dicho de ti que no has ido porque tienes un hijo pequeño. Se te riñe fervientemente por hablar con los padres pues quién eres tú para hacer eso si él es el tutor y el Director (así puede decir cosas que los padres no han dicho y a ellos cosas que tú no has dicho ni hecho), se te pide un papeleo en el plazo de dos días sabiendo que no puedes hacerlo por falta de tiempo material, pero así se justifica que no entregas las cosas a tiempo. Hay que especificar que este papeleo era la memoria final de curso que se pidió en 48 horas y la última semana de clases con alumnos (exámenes, notas, informes), después la última semana de junio ya no tienes trabajo, estás de 9 a 14 horas cruzado de brazos. La memoria fue entregada en esas 48 horas.*

*No se informa de la legislación vigente (“tú eres el que tienes que saberla no es el director quien debe dártela a conocer”) con la intención de que no la cumplas y así poder cazarte en una infracción.*

*En definitiva, lo que se pretende es pillarte en una falta para demostrar así que eres un incompetente y reforzar por consiguiente la competencia del director, o mejor dicho, la figura, porque para reforzar la competencia debería de existir y no es nada nuevo decir que este tipo de personas carecen de ella.*

*Uno con buena voluntad y haciendo lo único que sabe hacer, colabora en todo, cumple decentemente con sus funciones y hasta tiene contento a los padres, pero esto no hace más que ofender al acosador y darle pie para afirmarse en su postura porque su meta es que hagas precisamente todo lo contrario.*

*Nervioso, atacado en su ego, sin sentimientos de culpa, lleno de envidia, el perfecto director tiene que crear estrategias aún más perversas para batir al enemigo, entonces acudimos a pedir al resto de los compañeros que no se hable con la víctima, lo ridiculizamos en cuanto podemos, le chillamos hasta infundirle miedo físico, dejamos caer comentarios mal intencionados que cortamos con “bueno no quiero hablar mal de los compañeros”, se presta atención a hechos triviales ocurridos hace tiempo y que él transforma a su beneficio, te mira con gestos de desprecio, te amenaza constantemente con la inspección y ya en su punto más álgido invade tu vida personal con llamadas telefónicas en periodo vacacional o cuando estás de baja laboral con disculpas peregrinas como” te has quedado de baja y no has entregado las llaves del Centro”.*

*Mientras este tipo de personas calcula, medita, planea y pone en práctica su plan maquiavélico, el acosado se deja su piel trabajando a destajo, procurando tener todo organizado, estructurado, controlado y por supuesto colaborando en aquello que te dejan colaborar y manteniendo la calma en cada uno de los encuentros que tiene con el acosador. Pero esto es todo fachada, porque en su gen interno se analiza constantemente, creyendo, al principio, que igual es culpa suya, después pasa a justificar cada uno de los pasos que da y cada una de las acciones que realiza y cuando ya es consciente de que se está justificando sin culpa alguna ya es tarde, su organismo se empieza a resistir, se marea, le falta la respiración, come compulsivamente, fuma en exceso, tiene trastornos menstruales, por supuesto, grita a su familia y en su círculo de amigos todos los fines de semana se habla de un tema ¡mirar lo que me han hecho esta semana!.*

*Es entonces, cuando ya se ha pasado varias veces por el médico de cabecera y por urgencias cuando el acosado pierde el sueño y no piensa más que en el día siguiente ¡Volver al sitio dónde me hieren! Lugar que siempre fue agradable, porque además, en este caso, el mío particular, siempre viví el trabajo como algo gratificante, satisfactorio y a la vez como un reto personal en el cual cada curso me tenía que superar y esto me mantenía alegre, viva, satisfecha y personalmente enriquecida.*

*Ahora me invade la tristeza, la incertidumbre, la inseguridad, la ansiedad, el nerviosismo, la vergüenza de que compañeros y superiores vean y sean conocedores de estos problemas, en definitiva psicológicamente y físicamente estoy destrozada y no tengo dónde acudir.*

#### 8 de Abril

*Esta mañana, que no ahora (20 horas), he estado más animada.*

*Hoy se reanudaban las clases, tras el periodo vacacional de Semana Santa, y por tanto he ido a hablar con el chico de Personal que me había llamado por teléfono. Le expliqué con claridad por qué había actuado así, es decir, porque había presentado los partes de ILT en Delegación avisando cada 15 días al Director y él me dijo que no había cometido ninguna infracción, que el director se basaba en que no podía justificar la falta sin saber que era cierta, porque al parecer hace un mes ( yo llevo dos de baja) que han enviado una circular nueva a los Centros. Tras una conversación con él quedó*

claro que yo no había infringido norma alguna y el vio evidente que el director quería “jaleo” pues sus razonamientos no tenían justificación.

A pesar de esto llevo todo el día agitada, por supuesto, a dar la paliza a mis amigas con el tema y es que ahora ya me hago otros planteamientos.

¿No me voy a curar nunca? Estoy en casa, a tratamiento, y sigo obsesionada ¿Cómo es posible consentir esto? En tres cursos he visto como se acosaba a una compañera, un conserje, a mí y ahora a la pobre interina e itinerante. Pero es que soy conocedora por otra compañera de que esto ha pasado por lo menos a otras dos personas y en menor medida a ella misma. El mismo director delante de mí (después de una comida donde tomó vino) reconoció haber sido injusto con Maria (yo no la conocí) Soy consciente de que amenaza a los padres con volver a coger el grupo de sus hijos (ya sabe que esos padres lo detestan por haberse ensañado con sus hijos) y todo esto lo veo atónita, contemplo cómo nadie hace nada y se guarda muy mucho de decir algo, los profes se justifican con “yo no tengo problemas” pero consienten que otros los tengan y sólo los apoyan moralmente y a escondidas del Director. Los padres no quieren meterse, sus hijos están en juego.

Y los tantos que hemos defendido a los acosados porque nos gusta la justicia pagamos las consecuencias, ante la mirada impertérrita de aquellos listos que quieren sobrevivir, los cuales además alguno de ellos son buenos amigos y lo justificamos porque esto no hay quien lo soporte.

Ahora estoy aquí, en casa, tratada médicamente, pero ¿qué pasara cuando tenga que volver? ¿Cómo me voy a enfrentar de nuevo a este problema? ¿De verdad es posible que a él lo amparen y a mí nadie me proteja? ¿De verdad ésta es la sociedad que dejamos en herencia a nuestros hijos? Bueno, espero que ellos tengan más cabeza y se rebelen.

- Por otro lado, cómo dice mi compañera el Director tiene bastante para él, infunde lástima.

Yo me río de la lástima y lloro las consecuencias todos los días de mi vida.

Empecé a trabajar nada más terminar la carrera, fui apreciada laboralmente, por Directores e Inspectores, incluso llegué a ser Directora con 28 años (puesto que no tiene más mérito que la experiencia de ver las cosas desde otra perspectiva) y ahora me



*veo profesionalmente hundida por la actuación de, permítaseme decirlo, un psicópata, incompetente profesionalmente hablando, que se cree y puede bloquearte profesionalmente.*

*¿Cómo voy a superar esto? ¿Cómo voy a incorporarme a este Centro? ¿ Me estaré volviendo loca? ¿Cómo voy a recobrar mi prestigio profesional?¿En qué he invertido toda mi vida?*

*He hecho la carrera que me gustaba, he completado la licenciatura, me reciclo periódicamente, debería decir asiduamente, procuro participar en aquello que me enriquezca, intento aprender de mis errores o inexperiencias en el aula, ¡Hasta pongo sentimientos! Y todo se ve ennegrecido por la figura de alguien que consentimos que transmite sus frustraciones a aquellos que solo queremos vivir en paz, y que por supuesto, a pesar de ser conscientes de sus intenciones nos pueden, porque para desenmascarar una situación así tenemos que llevar las cosas a extremos y volcarnos en acusaciones y justificaciones y nosotros no somos americanos, no tenemos los tribunales para todo, somos latinos y sacar a la luz estos hechos a unos nos vence psicológicamente y a otros los vence moralmente porque no han sabido o no han querido hacer frente a la situación*

*Espero que lo del “mobbing” no se quede en literatura y en constatación de hechos y cada colectivo laboral sepa, pueda y regule soluciones a este tema.*

*¿Porqué hemos de buscar culpables? Está claro que los hay. Cuando una persona desde su posición actúa así y se ensaña una y otra vez con sus “víctimas” está claro que él / ella es el / la culpable pero desde nuestra posición latina no tenemos por qué ir a juicio, sería todo más fácil, la solución está en dar una alternativa profesional, creo yo, a los “acosados” siempre y cuando, claro está, no pierdas mucho de sus derechos. Pero tampoco estaría de más darles una advertencia seria y en su caso un castigo a aquellos que repitan este tipo de actuaciones y estoy seguro de que si la Administración, las leyes, o lo que sea, protegiera un poco a las víctimas seríamos muchos más porque normalmente nos callamos ya que esto nos sucede en un curso escolar, o dos, pero se da el caso que yo llevo tres y los que me queden. Además está implícito el sentimiento de culpa y la vergüenza. Me recuerdo yo a mí misma a aquellas mujeres maltratadas por sus maridos, otras se sienten culpables pero al final todas son víctimas y muy pocas “ dan la cara” ¿Por qué será? ¡Igual en el mundo laboral ocurre algo parecido!”.*

### 9.5.3. ANÁLISIS DEL CASO

El análisis del caso se ha realizado continuando el siguiente esquema:

- a) Lo que piensa del sí mismo personal y profesional.
- b) Lo que piensa en relación con su director.
- c) Lo que piensa en relación con los demás miembros de la organización: Alumnos, Familias, Compañeros, Inspección y Sistema.
- d) Problemática en relación con la organización.
- e) Problemática en relación con la salud.

#### **a) Lo que piensa del sí mismo personal y profesional**

En la descripción que ella hace sobre su persona destacaría que siempre se consideró viva, alegre, sociable, con ilusión, le gusta la profesión. En su diario hace los siguientes comentarios acerca de lo que siente con relación a su trabajo:

*“Lugar que siempre fue agradable, porque además, en este caso, el mío particular, siempre viví el trabajo como algo gratificante, satisfactorio y a la vez como un reto personal en el cual cada curso me tenía que superar y esto me mantenía alegre, viva, satisfecha y personalmente enriquecida (...) He hecho la carrera que me gustaba, he completado la licenciatura, me reciclo periódicamente, debería decir asiduamente, procuro participar en aquello que me enriquezca, intento aprender de mis errores o inexperiencias en el aula, ¡Hasta pongo sentimientos! (...) Uno con buena voluntad y haciendo lo único que sabe hacer, colabora en todo, cumple decentemente con sus funciones(...) Empecé a trabajar nada más terminar la carrera, fui apreciada laboralmente, por Directores e Inspectores, incluso llegué a ser Directora con 28 años (puesto que no tiene más mérito que la experiencia de ver las cosas desde otra perspectiva)”.*

Se entiende por sus palabras que la docente se esfuerza por hacer las tareas bien, por relacionarse con los demás y por su ilusión y motivación para progresar ya que habiendo aprobado oposiciones y comenzando a trabajar muy joven amplía estudios y se licencia, a lo que unimos que enseguida tiene un cargo directivo.

## **b) Lo que piensa en relación con su director**

Existe conflicto entre la docente y el director. Todo su diario refleja el acoso al que es sometida, el plan maquiavélico que el director le trama conscientemente como método de control, cómo la reprime, la frustra, la intimida, amenaza y piensa que todo bajo un plan estratégico, para ella el objetivo del director es acabar con su persona, excluirla del sistema, así lo refleja en su diario:

*“El Director ha mandado un escrito del que se deducía que yo no informaba al Centro de mi baja por enfermedad. Otra de sus viles artimañas para conseguir lo que quiere:*

*1º Demostrar al mundo lo injustificable; que yo infrinjo las normas*

*2ª Tener en su posesión mi parte de baja para así justificar ante el entorno que yo tengo problemas, como él anunció a padres y alumnos ( “Esta chica no está bien tiene problemas psicológicos”.)*

Como comentábamos en la primera parte del trabajo lo que se pretende es pillar en falta a la persona designada para que aparezca como incompetente, dirigiéndole reproches como método de acoso, como conducta hostil contra las condiciones de trabajo, en este párrafo se hace presión para que no haga valer sus derechos, se atenta contra su dignidad atribuyéndole problemas psicológicos. En las próximas frases se la desacredita ante alumnos, padres. Se la humilla, se le atribuyen las peores tareas, se critica su trabajo injusta o exageradamente, no se le transmite información y así lo expresa la docente:

*“Llevo aguantando durante tres “eternos” cursos todo tipo de amenazas, gritos, insultos, presiones para que no pueda hacer valer mis derechos, aislamiento en el puesto de trabajo, críticas a los alumnos y a los padres; intimidación personal; todo con el único argumento que avala al Director; la mentira(...)Siempre tienes los peores horarios, los peores grupos ( incluso en una ocasión por encima de la ratio) se te veda el ordenador, se critica el uso del video en una clase de idiomas ( eso es descanso para el profesor) se te asigna en el Consejo Escolar un presupuesto para el aula y al día siguiente sin testigos se te dice que han surgido gastos nuevos y no puedes hacer uso de ese presupuesto, cuando vas a hacer uso de algún material que tenías en clase ha desaparecido(...). Se te excluye de una excursión para ceder la plaza a los padres y después te enteras por estos que no has ido porque tienes un hijo pequeño”.*

La interpretación que la docente hace del rol del director la llevan a un evidente estado de frustración, malestar y desesperación. Ella siente miedo, tiene temor a las represalias, porque se piensa ya perdida, renuncia porque no sabe desenmascarar su problema. Veamos los atributos que le da a su oponente que la llevan a sentimientos de culpa:

*“(…) tiene que crear estrategias aún más perversas para batir al enemigo, entonces acudimos a pedir al resto de los compañeros que no se hable con la víctima, lo ridiculizamos en cuanto podemos, le chillamos hasta infundirle miedo físico, dejamos caer comentarios mal intencionados que cortamos con “ bueno no quiero hablar mal de los compañeros”, se presta atención a hechos triviales ocurridos hace tiempo y que él transforma a su beneficio, te mira con gestos de desprecio, te amenaza constantemente con la Inspección y ya en su punto más álgido invade tu vida personal con llamadas telefónicas en periodo vacacional o cuando estas de baja laboral con disculpas peregrinas como te has quedado de baja y no has entregado las llaves del Centro”.*

La profesora Rodríguez, (2.002:49) ha elaborado una serie de preguntas para descubrir si el clima de tensión que se percibe en el lugar de trabajo se debe a una situación de acoso moral, y entre ellas contempla la variación arbitraria de horarios, en este caso los peores, la prohibición de hablar con los compañeros, utilizar términos ofensivos, despreciativos, entre otros, son hechos que le ocurren a la docente entrevistada.

**c) Lo que piensa en relación con los demás miembros de la organización: Alumnos, Familias, Compañeros, Inspección y Sistema.**

La docente manifiesta satisfacción el trabajar con alumnos, colaborar con padres, con compañeros. Se entiende en sus palabras que cada uno va a lo suyo, es decir, ante situaciones de compañeros o de padres, como serían las enumeradas anteriormente no dejar el ordenador, criticar el uso del video, no dar el dinero que se había fijado en el presupuesto... ella se encuentra sola y aislada, así lo expresa:

*“Contemplo cómo nadie hace nada y se guarda muy mucho de decir algo, los profes se justifican con “yo no tengo problemas” pero consienten que otros los tengan y sólo los apoyan moralmente y a escondidas del Director. Los padres no quieren meterse, sus hijos están en juego, Y los tantos que hemos defendido a los acosados porque nos gusta la justicia pagamos las consecuencias, ante la mirada impertérrita de*

*aquellos listos que quieren sobrevivir, los cuales además, alguno de ellos son buenos amigos y lo justificamos porque esto no hay quien lo soporte.”*

La profesora Hirigoyen (2.000:101) en relación con estas palabras explica que cuando una persona se halla en la posición de chivo expiatorio, haya sido a iniciativa de un superior jerárquico o de los colegas, la designación se extiende rápidamente a todo el grupo de trabajo. Se considera a esa persona responsable de todo lo que va mal. Rápidamente, ya no la soporta nadie y, aunque algunos no suscriban la opinión del grupo, no se atreven a manifestarlo.

Acerca de la Inspección considera que no obtuvo ningún tipo de solución, acudió para comentar el caso y un inspector le dijo que *“el director es muy raro”*, y una inspectora que *“concurcara”*.

En relación con el Sistema razona que no estamos acostumbrados a denunciar, y que siente vergüenza. Se considera maltratada laboralmente, acosada, pero no sabe a quién acudir, qué hacer, tal como se desprende de los siguientes párrafos:

*“Porque para desenmascarar una situación así tenemos que llevar las cosas a extremos y volcarnos en acusaciones y justificaciones y nosotros no somos americanos, no tenemos los tribunales para todo, somos latinos y sacar a la luz estos hechos a unos nos vence psicológicamente y a otros los vence moralmente porque no han sabido o no han querido hacer frente a la situación(...)estoy seguro de que sí la Administración, las leyes, o lo que sea, protegiera un poco a las víctimas seríamos muchos más porque normalmente nos callamos ya que esto nos sucede en un curso escolar, o dos, pero se da el caso que yo llevo tres y los que me queden. Además está implícito el sentimiento de culpa y la vergüenza. Me recuerdo yo a mí misma a aquellas mujeres maltratadas por sus maridos, otras se sienten culpables pero al final todas son víctimas y muy pocas “ dan la cara” ¿Por qué será? ¡ Igual en el mundo laboral ocurre algo parecido!”*

#### **d) Problemática en relación con la organización**

A mi entender, este caso tiene que ver con la cita expuesta en la primera parte de Kets y Miller (1993) acerca de las relaciones en la escuela, en la que se dice:

“En el marco de la Organización escolar se relacionan los individuos entre sí. No todas las relaciones son sanas en la escuela, no todas son educativas. Algunas tienen carácter patológico”.

Esta manera de ejercer la dirección no es bueno para la organización porque la convierte en una institución enferma, me baso en las siguientes características:

- Las personas en la Organización ven que las cosas van mal y no hacen nada para corregirlas.
- El líder, más que ejercer la autoridad legítima, actúa como un director autoritario ya que en este caso la docente, como miembro de la Organización siente miedo a represalias, deliberadamente la deja mal, amenaza y manipula creando un clima de no-compromiso. La utilización de los recursos son con permiso del director, no deja libertad de acción, intimida a los miembros, lo que hace que seguro haya poca participación de los mismos.
- Las relaciones están contaminadas.
- El Director controla los gastos, no hay sentido de confianza.
- El Director no estimula, facilita, esclarece ni da apoyo social y emocional. En este caso crea la patología o enfermedad de la docente. Es preocupante porque la profesora dice que ya hubo más casos que el suyo: *“En tres cursos he visto como se acosaba a una compañera, un conserje, a mí y ahora a la pobre interina e itinerante. Pero es que soy conocedora por otra compañera de que esto ha pasado por lo menos a otras dos personas y en menor medida a ella misma. El mismo director delante de mí (después de una comida donde tomé vino) reconoció haber sido injusto con otra profesora”*.
- Las necesidades personales y las relaciones humanas no son contempladas.
- Los procedimientos no protegen a las personas sino que las enferma, atentando así a la salud de ellas y de la Organización.

#### **e) Problemática en relación con la salud.**

Afirma que el desencadenante de su enfermedad son los problemas con el director, está en el propio trabajo, y aún estando enferma en casa, cuando la llaman en relación con su oponente, se produce en ella una crisis de ansiedad. Lo constata en los siguientes párrafos:

*“Hoy he vuelto a recaer. Me empezaba a encontrar más fuerte físicamente, y sin embargo he recaído. Me he vuelto a sentir nerviosa, agitada; me ha faltado la respiración; me he mareado y he tenido que luchar con las pocas fuerzas que tengo para que no se me desencadenara otra crisis de ansiedad. ¿Qué me ocurrió? Muy fácil; a estas alturas; después de tres cursos ya se cual es el desencadenante. Me han llamado de Personal. El Director ha mandado un escrito del que se deducía que yo no informaba al Centro de mi baja por enfermedad(...)”*

A estos síntomas añade que:

*“Su organismo se empieza a resistir, se mareo, le falta la respiración, come compulsivamente, fuma en exceso, tiene trastornos menstruales, por supuesto, grita a su familia y en su círculo de amigos todos los fines de semana se habla de un tema ¿ mirar lo que me han hecho esta semana? Es entonces, cuando ya se ha pasado varias veces por el médico de cabecera y por urgencias cuando el acosado pierde el sueño y no piensa más que en el día siguiente ¿Volver al sitio dónde me hieren?”*

Para ella su trabajo significa todo, llega a decir qué es lo que sabe hacer. El sentirse en esta situación repercute negativamente en su vida, en su familia, y le aparecen síntomas de inseguridad, sentimientos de culpa y otros tales como ella misma indica: *“Ahora me invade la tristeza, la incertidumbre, la inseguridad, la ansiedad, el nerviosismo, la vergüenza de que compañeros y superiores vean y sean conocedores de estos problemas, en definitiva psicológicamente y físicamente estoy destrozada y no tengo dónde acudir”*

Se le genera una depresión y confirma que no tiene dónde acudir, sabe que el médico le receta medicamentos pero su solución no está ahí, está en su centro, y así lo dice:

*“¿No me voy a curar nunca? Estoy en casa, a tratamiento, y sigo obsesionada ¿Cómo es posible consentir esto? Ahora estoy aquí, en casa, tratada medicamente, pero ¿Qué pasara cuando tenga que volver?¿Cómo me voy a enfrentar de nuevo a este problema? ¿De verdad es posible que a él lo amparen y a mí nadie me proteja? ¿De verdad esta es la sociedad que dejamos en herencia a nuestros hijos? Bueno espero que ellos tengan más cabeza y se rebelen.*

*Espero que lo del “mobbing” no se quede en literatura y en constatación de hechos y cada colectivo laboral sepa, pueda y regule soluciones a este tema”*

Pide soluciones, alternativas diferentes, cuando comenta:

*“Ahora me veo profesionalmente hundida por la actuación de, permítaseme decirlo, un psicópata, incompetente profesionalmente hablando, que se cree y puede bloquearte profesionalmente.*

*¿Cómo voy a superar esto? ¿Cómo voy a incorporarme a este Centro? ¿ Me estaré volviendo loca? ¿Cómo voy a recobrar mi prestigio profesional?¿En qué he invertido toda mi vida?”*

Si nos fijamos establece las actuaciones en las preguntas:

a) *¿Cómo voy a superar esto?*

Su preocupación está en cómo superar la enfermedad. Entiendo que la actuación correcta sería restablecer la salud, recibir asistencia.

b) *¿Cómo voy a incorporarme a este Centro?*

Su preocupación consiste en la reincorporación al puesto del trabajo. La actuación iría encaminada a la restauración de la salud, pero para ello tiene que atajarse el problema con el Director, que es el desencadenante de la enfermedad.

c) *¿ Me estaré volviendo loca? ¿Cómo voy a recobrar mi prestigio profesional?*

Duda de sí misma, de su propia salud mental, siente miedo a lo que otros piensan que la llevan a un temor público ya que se cuestiona y describe que se ha atentado contra su reputación, su preocupación consiste en querer ser rahabilitada, recuperando su honor y la confianza en sí misma.

d) *¿En qué he invertido toda mi vida?*

Todo el sentido de su vida se desmorona, está claro que la docente no puede salir sola de esta situación, necesita apoyos. Deduzco que es responsabilidad de las instancias educativas el intervenir y emprender acciones con el fin de evitar más daños y sufrimientos en las personas.



En estas preguntas se percibe un sentimiento de frustración física y emocional, derivado de creer en su trabajo, de altas expectativas e inversiones realizadas como ella dice y que han concluido en un malestar en el sentido de queja, insatisfacción y abandono de la profesión, intención de renuncia, debido a las condiciones propias en las que se da su trabajo, a su reputación personal, su estatus dentro de su escuela.

Bajo mi punto de vista, la afectada conoce su caso, sabe su competencia como profesora, se conoce aunque en estos momentos dude de su capacidad, ella sabe lo que le sucede y no lo denuncia ante un Juez pero sí lo hace ante unos Inspectores, los cuales creo que una vez más se evaden de la realidad y se contentan con la dejadez de sus funciones al contestar por una parte que *“el Director es muy raro”*, sin averiguar en qué consiste esa rareza y continua en el mando, sin saber las consecuencias que está provocando; por otra, contestar que *“concurse”*, es decirle a la docente que el problema es suyo y que se vaya a otro sitio, es no enfrentarse a los problemas y dejarlos sin solución, cuando no beneficia a nadie, ni al propio Sistema sino al revés perjudica. Por otra parte, concursar es fácil pero no implica que te den otra plaza.

El afrontar el problema de esta profesora es por una parte comunicar a las autoridades competentes que estos casos existen y que hay que dar soluciones a los mismos, más si se producen desde la posición de un director, como dice la docente, con agresiones, humillaciones, críticas injustas, descalificación. Por otra parte, estamos hablando de hechos graves, de denuncia. En nuestro sistema como ciudadanos no siempre sabemos denunciar. Se necesita apoyo porque las consecuencias ya son traumáticas, y las padece todos los días, como ella bien dice al hablarlo con una compañera antes de la licencia:

*“ Por otro lado, cómo dice mi compañera, el Director tiene bastante para él infunde lástima. Yo me río de la lástima y lloro las consecuencias todos los días de mi vida”*.

Si el Director tiene bastante para él e infunde lástima entiendo que es porque está enfermo y necesita tratamiento. La denuncia y seriedad del caso es urgente porque en una organización están implicadas personas que se espera que sean ciudadanos libres, sanos, y necesitan de docentes saludables.

#### 9.5.4. VALORACIÓN DEL CASO

El caso que nos ocupa, como en el primero, está englobado dentro del perfil del “ Mobbing”.

Estamos frente a una persona, igual que en el primer caso, que por antecedentes familiares ya conocía bien el mundo de la docencia y la eligió como profesión. Este hecho nos indica que estamos frente a una docente con gran motivación hacia la enseñanza, lo que también se desprende en todo momento en la entrevista y en su diario de sus alusiones a este tema. En ningún momento se queja de la profesión en sí misma, más bien al contrario se desprende de sus comentarios su amor por la labor docente.

La docente se esfuerza en la labor educativa pero el director de su centro no la deja progresar, la humilla, margina, descalifica y aísla.

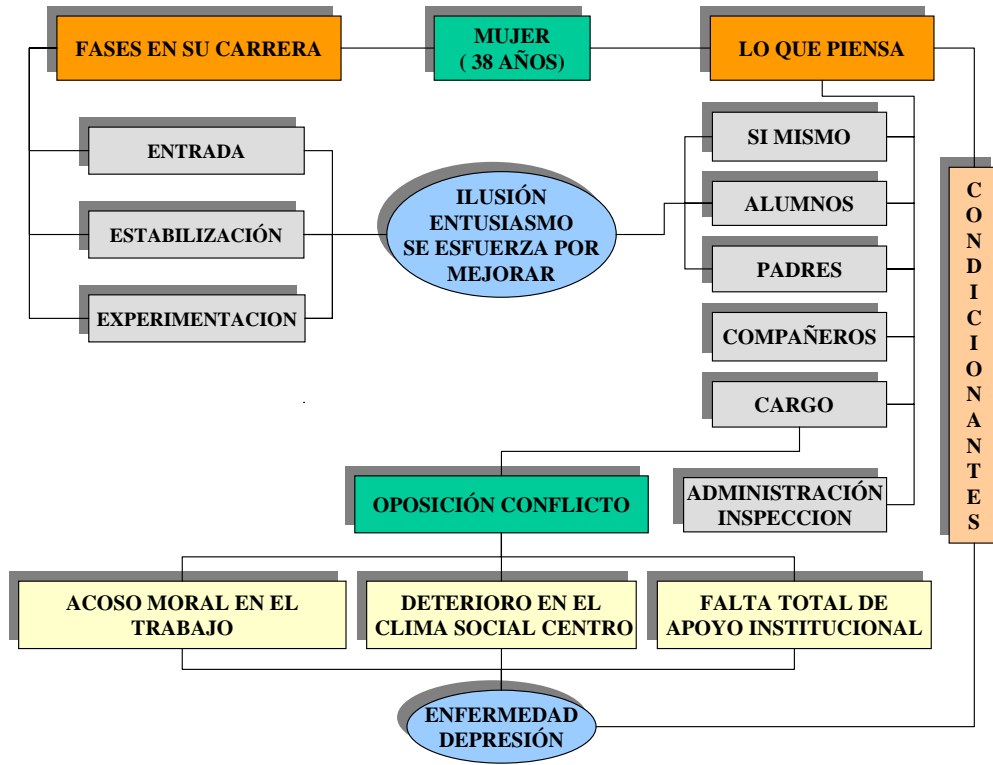
En este caso esta muy claro, tenemos a una docente que se encuentra progresivamente acosada, es agredida constantemente por el director del centro, que se vale de manera abusiva de su poder. La docente es objeto de agresiones y de estrategias perversas por parte de su superior que al perdurar durante tres cursos hacen que la desestabilicen por lo que tiene que causar baja por motivos de salud.

Su problema tiene su origen en la propia organización en la que trabaja, le ha generado la enfermedad.

La docente ha estado desprotegida, en este caso se han lesionado sus derechos fundamentales, así se ha atentado contra su dignidad, su honor, su seguridad y finalmente su salud. Se hace evidente que tomar medidas para proteger a la profesora es llevar a cabo el cumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.

### 9.5.5. MAPA CONCEPTUAL

#### A. Mapa General



**B.Mapa por Unidades**





***CUARTA PARTE: SÍNTESIS Y  
CONCLUSIONES***

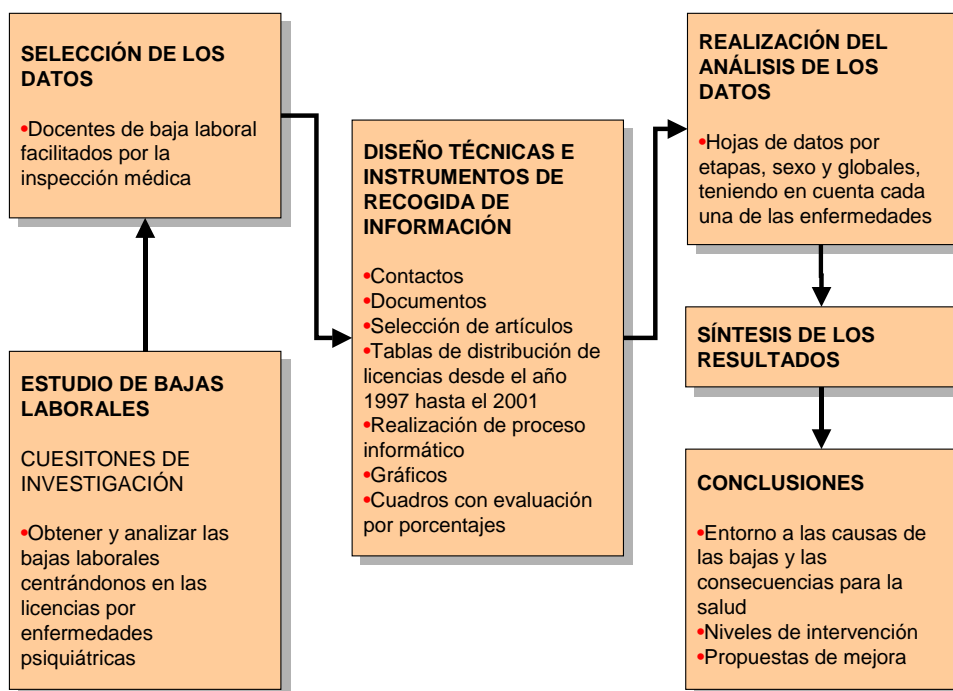


## 10. SÍNTESIS VALORATIVA DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS

Considero que lo más oportuno es empezar con las investigaciones que se analizaron, en el mismo orden que se presentan en el trabajo, ofreciendo los resultados en cada una de ellas, para posteriormente llegar a las conclusiones encontradas.

### 10.1. EL ESTUDIO SOBRE EL ABSENTISMO LABORAL

Se realizó una evolución de las bajas de profesores desde el curso 1997 hasta el 2001. Se ha trabajado con el total de los profesores de la Comunidad de Asturias. Se resalta en este apartado el diseño realizado en el estudio de absentismo laboral, tal como se expone en el cuadro siguiente:





Los datos aportados en el trabajo buscan estudiar las principales tendencias que a lo largo de los cuatro años estudiados pueden caracterizar la evolución de la salud de los profesores en Asturias.

#### **a) Bajas de enfermedad por etapa**

De los datos globales (pág. 165) interpretamos que:

En el curso 97/98 las diferencias estadísticas porcentuales entre los profesores de primaria y de secundaria no son significativas, la diferencia es de un 0,04%.

En el curso 98/99 se observa un descenso de las bajas por esta patología en comparación con los cursos posteriores y anteriores. Se constata la existencia de mayor número de bajas en el nivel de primaria, con una diferencia porcentual de 2,61% respecto a secundaria.

En el curso 99/00 se invierte el orden y existen más bajas en secundaria, con una diferencia porcentual respecto a primaria de 0,85%.

Llama la atención el último curso 2000/01. El tanto por ciento de las bajas psiquiátricas representa el 12,46, mayor porcentaje que años anteriores, con una incidencia de un 2,29% de más bajas psiquiátricas respecto al curso anterior y de un 3,7 % mayor en comparación con el 98/99. Las licencias psiquiátricas correspondientes al nivel de primaria representan el 13,93 %, es mayor que en secundaria, con una diferencia porcentual del total del 3,03%.

#### **b) Bajas de enfermedad por variable sexo, nivel y edad**

Las mujeres aparecen más afectadas en las bajas por enfermedad psiquiátrica que los hombres durante el periodo estudiado. Entre éstas, excepto en el curso 99/00, las licencias son más significativas en las mujeres de primaria. El curso 00/01 el porcentaje de bajas es más elevado tanto para hombres como mujeres que en los anteriores, y en las mujeres de primaria se experimentó un aumento de 4,44% respecto al 97/98.

Resulta significativo que en las mujeres de primaria las bajas psiquiátricas sean la primera causa por enfermedad (ver tabla de la página siguiente), antes que procesos infecciosos. Entiendo que las licencias traumatológicas hacen el mismo número de bajas, pero a las bajas por psiquiatría pueden sumarse las neurológicas y harían un total,

en el curso 00/01, en las mujeres de primaria, de 165 bajas. Como he comentado anteriormente, las bajas reales no siempre se corresponden con las catalogadas por la Comunidad de Asturias como psiquiátricas, ya que deberíamos sumar los diagnósticos de las enfermedades neurológicas (tales como enfermedades del sistema nervioso, diferentes trastornos) y otros síntomas que tienen que ver con el desgaste, el estrés de los docentes y que no están consideradas aquí como psiquiátricas.

En hombres es relevante que en el curso 97/98 ocupaba el lugar 7º de las bajas (ver tabla) y en el 00/01 pasa a un tercer puesto. La edad media de los profesores en baja oscila entre los 40 y 49 años, excepto para las mujeres de secundaria que aparece antes, entre 30 – 39 años.

**DISTRIBUCIÓN DE LICENCIAS EN LOS DIFERENTES CURSOS  
ATENDIENDO A LA VARIABLE SEXO EN LAS DISTINTAS ETAPAS  
EDUCATIVAS.**

LICENCIAS	97/98				98/99				99/00				00/01			
	H PRISEC		M PRISEC		H PRISEC		M PRISEC		H PRISEC		M PRISEC		H PRISEC		M PRISEC	
CARDIOVASCU	20	13	30	14	28	22	31	13	22	28	31	18	17	19	23	18
DERMATOLOG	5	3	12	5	2	4	17	4	0	7	13	8	3	8	13	8
DIGESTIVO	29	34	57	39	29	31	64	42	26	22	72	52	24	44	76	44
ENDOCRINO	2	2	5	3	6	0	5	5	5	3	8	8	3	0	4	6
GINECOLOGIA	0	1	64	40	1	0	70	46	1	1	72	42	0	0	71	39
OBSTETRICIA	0	0	46	32	0	0	42	40	0	3	38	48	0	0	27	40
HEMATOLOGIA	0	0	2	9	0	0	5	8	0	0	4	3	0	0	8	8
INFECCIOSO	38	60	133	108	116	162	330	279	92	85	259	148	20	38	65	86
NEFRO-UROLO	10	11	8	7	7	11	8	16	14	4	10	12	12	9	19	10
NEUMOLOGIA	28	33	133	68	38	43	102	104	33	70	126	85	15	39	77	68
NEUROLOGIA	3	7	6	4	1	4	8	7	1	4	5	7	1	5	8	6
OFTALMOLOG	11	10	25	13	17	24	30	23	8	16	39	31	9	13	35	27
OTORRINO	28	39	171	117	33	56	159	150	47	60	175	146	22	54	134	147
<b>PSIQUIATRIA</b>	<b>23</b>	<b>33</b>	<b>117</b>	<b>74</b>	<b>28</b>	<b>32</b>	<b>143</b>	<b>79</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>140</b>	<b>119</b>	<b>24</b>	<b>48</b>	<b>157</b>	<b>92</b>
REUMATOLOGI	48	48	143	69	51	57	145	84	63	77	183	104	49	93	157	97
TRAUMATOLO	41	60	115	67	28	48	116	57	48	62	145	92	40	74	121	96
MISCELANEA	5	14	41	29	15	17	34	33	17	14	58	34	20	10	45	31
<b>LUGAR QUE OCUPA LA PSIQUIATRIA</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

### c) Diagnósticos más frecuentes en las bajas por enfermedad

En los diferentes cursos los cuadros patológicos más frecuentes son las enfermedades infecciosas, otorrino, reumatológicas, traumatológicas y psiquiátricas.

En el curso 2000/01 la primera causa la ocupan las enfermedades reumatológicas y es la segunda en cuanto a días de baja. La segunda, otorrino, destaca porque en ella entra la afonía, otitis, faringitis y los docentes sabemos que los trastornos en la voz son muy comunes entre nosotros ya que la misma constituye nuestra herramienta de trabajo por lo que hoy se está considerando el que sea una enfermedad profesional. La tercera la constituyen las enfermedades traumatológicas, aquí se encuentran lesiones, esguinces, fracturas, luxaciones. La cuarta causa serían las enfermedades psiquiátricas.

En cuanto a los días de duración el orden de las enfermedades sería el siguiente: Psiquiátricas (43.650 días con una duración media de 134,75 días) , reumatológicas ( 29.358 días perdidos con una duración media de 73,13 días) y traumatológicas ( 20.715 días con una duración media de 62,75 días). En el cuadro siguiente se recogen los datos sobre la duración de las bajas por enfermedad (curso 2000/01)

	BAJAS	DIAS	MEDIA
CARDIOLOGÍA	77	12045	155,40
DERMATOLOGIA	32	1011	31,59
DIGESTIVO	188	7421	39,33
ENDOCRINO	13	1311	102,13
GINECOLOGIA	113	10459	92,85
OBSTETRICIA	70	4021	94,22
HEMATOLOGIA	16	1343	83,94
INFECCIOSO	210	2332	11,63
NEFRO-UROLOG	50	1991	46,50
NEUMOLOGIA	199	3558	18,63
NEUROLOGIA	20	3106	153,10
OFTALMOLOGÍA	84	3640	43,37
OTORRINO	357	8377	24,55
PSIQUIATRIA	321	43650	134,75
REUMATOLOGIA	398	29358	73,13
TRAUMATOLOGIA	332	20715	62,56
MISCELÁNEA	106	8603	77,35
MATERNALES	129	14370	111,30
<b>TOTALES</b>	<b>2716</b>	<b>177316</b>	<b>65,30</b>

## 10.2. EL ESTUDIO SOBRE LA IBISPE

Se trató de un sondeo de conveniencia ( a través de personas conocidas). El instrumento usado ya había sido convalidado por la Dra. Abraham, R.Amiel, Ana Guil y Loscertales, con la existencia de plantillas de corrección. Se ha utilizado para su interpretación una evaluación por porcentajes, pudiendo ampliarse para obtener más datos que nos lleve a un análisis de intensidades, equilibrios, índices de satisfacción consciente, de experiencia profesional... más profundo, quedando abierto para un trabajo posterior la realización del mismo en una muestra más amplia que sea representativa para la población asturiana. El proceso puede ser informatizado para obtener más fácil los datos.

Una vez efectuado el sondeo y analizadas las variables que se desprenden del estudio de la IBISPE, se detecta lo siguiente:

1. Reacciones de estrés, agotamiento mental, depresiones de muchos profesores, que guardan relación con la actitud básica de "todo esta bien" , negando la existencia de conflictos (C1).Es una actitud positiva de pensar que todo va bien, idealizada, a la vez es una forma de actuar con rigidez, de evitar contactos y relaciones emocionales, miedo a expresar sentimientos reales.
2. Ansiedad debida a la máscara profesional. El docente acepta llevar una máscara y encuentra placer en ello. Siente miedo que le descubran tal como es, pero genera gran ansiedad porque le atormenta que se revele la verdad sobre él.
3. Sentimientos de insuficiencia, autodesvalorización, autoacusación, que guardan relación con las necesidades de afiliación, necesidad de los demás como medio de recibir ánimos, amor y confirmación de parte de otros. Los sentimientos desvalorizadores guardarían relación con los sentimientos de descontento del yo (porcentaje elevado de C10 y C5) El docente puede ser empujado hacia una marcada dependencia de los alumnos o del inspector.
4. Sentimiento de vulnerabilidad debido al alto nivel de ansiedad (C10), de angustia de ser descubierto.

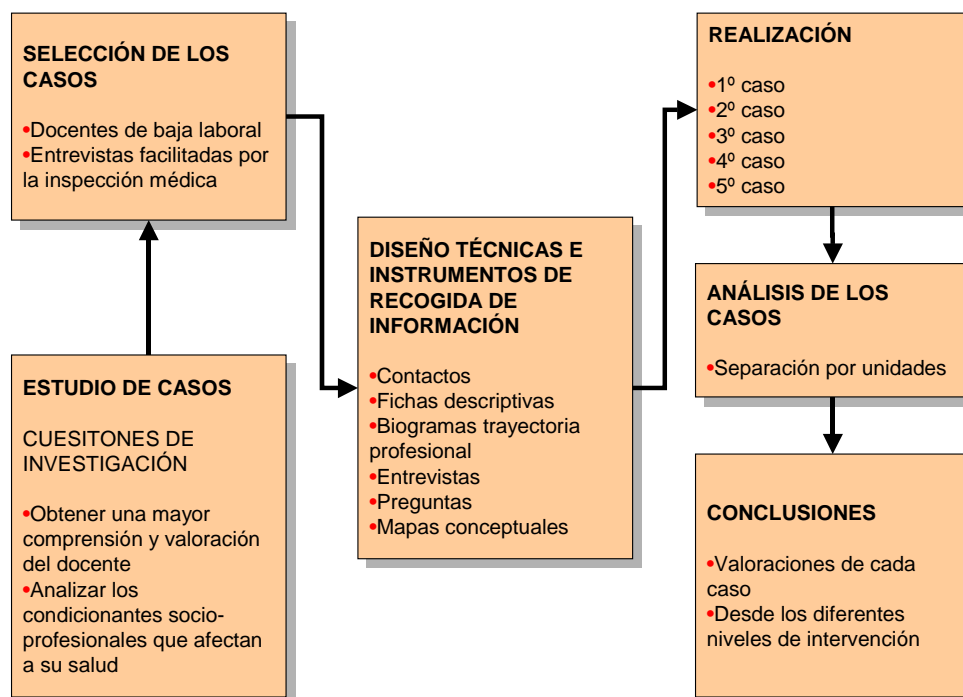
5. La no existencia de un malestar profundo entre los docentes pero sí de problemas que nos reclaman la necesidad de afrontarlos, aceptarlos y de tomar medidas para superarlos: asesoramiento, terapia, grupos autoaprendizaje, cuyo objetivo sería la mejora de la salud y calidad de vida de los docentes, contribuyendo en parte a cubrir las necesidades de autorrealización de los profesores.

Deduzco que las causas de las tensiones implican:

- Renuncia a tener una identidad propia, a ser uno mismo.
- Falta de confianza en uno mismo.
- Actitud pasiva.
- No asumir responsabilidades tipo "laissez-faire" que otros hagan, ellos son los culpables (explicarían las necesidades de afiliación)
- Relaciones equivocadas con "pago de favores".
- Conflictos en las relaciones con los diferentes miembros de la comunidad educativa.
- Falta de participación.
- Falta de autonomía profesional.
- Relaciones autoritarias y burocráticas

### 10.3 LOS ESTUDIOS DE CASOS

Detallamos a continuación el diseño realizado en los estudios de casos.



Se presenta en este apartado las reflexiones que se han elaborado a la vista de los datos proporcionados por la investigación sobre los estudios de casos. Para ello utilizaremos la misma estructura que aplicamos a los mismos:

- a) Lo que piensan del sí mismo personal y profesional.
- b) Lo que piensan en relación con los alumnos.
- c) Lo que piensan en relación con los padres.
- d) Lo que piensan en relación con los compañeros.
- e) Lo que piensan en relación con la Inspección y Administración.
- f) Problemática en relación con la organización..
- g) Problemática en relación con la salud.

#### **a) Lo que piensan del sí mismo personal y profesional**

Podemos establecer dos grupos por la similitud de pensamiento en relación con el sí mismo personal y profesional, tal como hemos visto en el análisis anteriormente expuesto acerca de los estudios de casos:

- Los docentes del primer grupo informan que están orgullosos de ser profesores, les gusta la docencia, conocen su trabajo y lo viven como algo gratificante, satisfactorio, son entusiastas. En el primer grupo se encuadrarían los casos número uno, dos y cinco. Este grupo de profesores coincide que pertenecen a la etapa de primaria, están de baja por depresión y después de unos meses de producirse la baja se han incorporado al trabajo.
- Los del segundo grupo son docentes que experimentan un choque con la realidad, les gustaba la profesión pero de una forma ideal, es decir, piensan que hay diferencia entre lo ideal y la realidad. Manifiestan sentimientos de fracaso, inseguridad, ansiedad. El segundo grupo incluiría los casos número tres y cuatro. Este grupo de profesores coincide que pertenecen a la etapa de secundaria, están de baja por depresión, llevan años de baja y están pendientes de jubilarse.

#### **b) Lo que piensan en relación con los alumnos**

Coinciden los grupos mencionados en el apartado anterior.



- El primer grupo, casos número uno, dos y cinco, se caracteriza porque les gustan los niños y el trabajo con ellos, afirmando que es lo que les une a la profesión.
- El segundo grupo, casos tres y cuatro, manifiesta haber tenido dificultades con los alumnos por cuestiones de disciplina.

### **c) Lo que piensan en relación con los padres**

Para con los padres advertimos opiniones diferentes.

El docente del caso número uno opina que los padres son sus aliados, manifiesta ayuda y apoyo por parte de los mismos, al contrario que el caso número tres donde la docente se siente juzgada negativamente por ellos e informa que se enfrentaron a ella. Los otros tres casos podemos indicar que coinciden en la existencia de una falta de responsabilidad, que los padres delegan, se refleja que no pueden con sus hijos y que falta disciplina en la familia.

### **d) Lo que piensan en relación con los compañeros**

Observamos que en este apartado existe unanimidad en los diferentes casos. La opinión que tienen sobre los compañeros los docentes estudiados es negativa, asociada a la falta de apoyo por parte de los mismos, la poca solidaridad, la falta la calidad como persona, el no querer implicarse...

Deduzco que los profesores estudiados manifiestan conjuntamente que los sistemas de solidaridad han desaparecido, esto puede llevar a pensar que en los centros cada uno va por su lado y no hay relaciones.

### **e) Lo que piensan en relación con la inspección y la administración.**

Referente al servicio de inspección en los diferentes casos hay acuerdo, para ellos no funciona, no obtienen ningún tipo de solución.

Se deduce de los estudios que la misma, como solución a los problemas, está invitando a los docentes estudiados a concursar, a pedir la baja por enfermedad para poder protegerse o a jubilarse.

**f) Problemática en relación con la organización.**

Basándome en los diferentes casos podemos afirmar que los docentes estudiados experimentan sentimientos de soledad, falta de relaciones, de solidaridad. Son organizaciones enfermas. En las organizaciones en las que trabajan estas personas sienten que no son contempladas las relaciones humanas. Situaríamos aquí todos excepto el caso número dos, por ser éste un problema más personal y social que afecta profesionalmente, tal como es el hecho de ser mujer.

**g) Problemática en relación con la salud.**

Los docentes estudiados afirman en sus casos que:

*“La enfermedad es gestada por el propio trabajo (caso número uno), las consecuencias a sus problemas son debidos a su carrera como docente (caso número cuatro), la enfermedad viene motivada por el trabajo (caso número tres), el dilema de ser madre y trabajadora hizo que enfermara ( caso número dos), el desencadenante de su enfermedad son los problemas con el director, está en el propio trabajo, ( caso número cinco)*

Se les diagnostica a cada uno de ellos depresión, comenzando a sucederse problemas de salud que les obliga a pedir la baja laboral.

A continuación analizo la problemática de los casos desde una perspectiva global: psicológica, organizativa y social, basándome en los diferentes modelos teóricos expuestos en el capítulo tercero del trabajo.

➤ Desde las **TEORIAS PSICOLÓGICAS.**

Si tomamos el modelo de competencia social de Harrison partimos de que los docentes estudiados estaban motivados para el trabajo, para ayudar a los demás, y así lo manifiestan:

CASO N<sup>o</sup> 1: *“A mí me gustó siempre ayudar a los demás, hacer amigos, profesión dónde yo vengo, maestro era mi padre, volcarme en la gente” Y tiene un sentimiento altruista “Siempre fui algo Quijote”*

CASO N<sup>o</sup> 2: *“Quería ejercer, me gustan los niños y la enseñanza me impliqué en la educación de adultos, en programar, organizar, abrir aulas”*

CASO N<sup>o</sup> 3: *“Me gustaba la profesión pero desde el desconocimiento”*

CASO N<sup>o</sup> 4: *“Me gusta pero el trabajo docente es muy difícil”*

CASO N<sup>o</sup> 5: *“Llega a decir qué es lo que sabe hacer, ha hecho la carrera que le gustaba y hasta pone sentimientos”.*

En su trabajo se encuentran con factores de barrera, como son los compañeros y la inspección, la familia, los alumnos, la función docente, el director. La motivación en ellos desaparece y lleva a la desilusión, se reduce la eficacia, generando la enfermedad. Se necesitarían factores de ayuda, ajuste entre valores y sentimientos de los docentes y la organización, la escuela, la capacitación profesional (conocimiento y preparación), la sobrecarga laboral (personal- madre y esposa- y profesional) y la toma de decisiones.

En el modelo de Cherniss nos basamos que en los docentes estudiados se producen sentimientos de fracaso generando la depresión. Para restaurar la salud sería preciso apoyo social al docente. Se necesitaría apoyo del entorno, laboral y extralaboral.

Según el Modelo de Thompson, la enfermedad aparece por la existencia de discrepancias entre los docentes (director y compañeros e inspector, madre y esposa, conocimientos y preparación, docente y director), llevándoles a una falta de confianza para resolverlas. Esto hace que potencien la desilusión y la frustración. Como rehabilitación partiríamos de expectativas positivas como reforzar la confianza.

➤ Desde las **TEORIAS SOCIALES**

En el modelo de Bunnk y Schaufeli, la mala salud se genera según los distintos procesos que contemplan por:

1.) Procesos de Intercambio social. Se identifican tres variables que llevan al agotamiento emocional:

- La Incertidumbre, sobre lo que siente y lo que piensa de cómo debe actuar, no sabe.
- Percepción de Inequidad. No existe equilibrio entre lo que da (de su tiempo, de su persona) y lo que recibe.
- Falta de control de la situación.

Los docentes presentarían dudas e inseguridad sobre cómo tratar problemas con los alumnos, hasta dónde implicarse, inseguridad sobre si las cosas se hacen bien.

2) Procesos de Afiliación y comparación social con los compañeros. Los profesores en momentos de dificultad puede que no busquen la ayuda entre compañeros por miedo a ser tratados como incompetentes. Al ser personas sociables, al servicio de otros y sentirse solos se desarrolla la enfermedad.

Según el modelo de Conservación de Recursos surge la depresión cuando perciben que lo que les motiva, como es el trabajo, está amenazado o frustrado generándoles inseguridad para alcanzar el éxito en su funciones docentes.

➤ Desde las **TEORÍAS ORGANIZACIONALES**

Si analizamos el modelo de Golembiewski, los docentes estudiados sienten pérdida de autonomía y control, disminuyen su autoimagen, se producen sentimientos de fatiga, y aunque buscan resolver situaciones, no se cuenta con ellos o no saben cómo hacerlo. El resultado es la despersonalización y el agotamiento emocional, con la consiguiente pérdida de productividad. La restauración iría encaminada a mejorar el entorno laboral.

En el modelo de Cox, en el personal estudiado se daría la enfermedad por producirse sentimientos de amenaza, tensión y ansiedad. En la docencia en general aparece el estrés por ser profesionales de servicios humanos. Puede darse agotamiento emocional: sentirse gastados, presionados y tensos. Si existen ajustes psicosociales y

coherencia en estructuras, políticas y procedimientos y si así lo perciben las personas implicadas existirá salud en la organización, será saludable y mejoraría el bienestar en sus miembros.

Para finalizar, según el modelo de Winnubst, el síndrome se daría en los casos bien, porque en la Organización de una burocracia instrumental, mecanizada, los miembros no se relacionan, existe falta de control, rutina, monotonía, bien por el clima organizacional o bien la cultura y la inexistencia de apoyo social en el trabajo, que desarrollaría la enfermedad.

## **10.4. VALORACIÓN DE LOS HALLAZGOS MÁS IMPORTANTES**

### **▪ ABSENTISMO LABORAL POR ENFERMEDAD**

El primer hallazgo evidente es que las enfermedades psiquiátricas se sitúan entre las primeras causas de baja por enfermedad en el Principado de Asturias, confirmándose la existencia de absentismo laboral por problemas de salud mental entre el profesorado de la Comunidad. Constituyen el siguiente porcentaje en relación con el total de licencias existentes para el periodo estudiado:

- Curso 97/98: 10,06 %
- Curso 98/99: 8,76%
- Curso 99/00: 10,19%
- Curso 00/01: 12,46%

Se puede afirmar que en el motivo de la baja existen diferencias atendiendo a las siguientes variables: nivel educativo, sexo y edad, y comprobándose que:

- Las licencias psiquiátricas correspondientes al nivel de primaria son mayores que en el nivel de secundaria.
- Las mujeres aparecen más afectadas en las bajas por enfermedad psiquiátrica que los hombres. De los cuatro años estudiados, en tres de ellos el porcentaje es mayor en las docentes de primaria y en el último curso en estas mismas profesoras las licencias por esta patología constituyen la primera causa de baja por enfermedad, afectando a un 15,09% del total.

- La edad media de los profesores en baja oscila entre los 40 y 49 años, excepto para las mujeres de secundaria que aparece antes, entre 30 – 39 años.
- Las enfermedades psiquiátricas son las bajas de más larga duración (43.650 días con una duración media de 134,75 días)

#### ▪ LA IBISPE

Después de haber confirmado la existencia de conflictos en el sí mismo del docente que afectan a su salud psíquica en relación con el ejercicio de su profesión, se puede afirmar que existen diferencias en las causas de los conflictos atendiendo a las siguientes variables: edad, sexo, nivel educativo, realización de proyectos de innovación, población, situación administrativa, unidades de centro y años de servicio.

Entre las manifestaciones de los profesores del sondeo se comprueba:

- Los docentes más jóvenes padecen mayor malestar pero niegan menos los conflictos. Estamos ante el grupo de profesionales más inexperto y con más necesidad de autoafirmación que funcionan generalmente rindiendo al máximo de sus capacidades lo que genera unas tensiones psicológicas grandes.
- Las mujeres tendrían más tendencia al "todo está bien", por tanto hay una negación de conflictos y problemas en un 18,52% frente al 15,93% de los hombres. Tendencia al conformismo mayor en las mujeres que en los hombres.
- Los hombres asumirían menos sus culpas, sus defectos, tratando de responsabilizar a otros en un porcentaje mayor que las mujeres (en un sondeo donde 63 son mujeres y 27 hombres).
- Por niveles educativos, los más bajos, infantil y primaria, son los más queridos por los alumnos y los que tienen más tendencia a negar los conflictos posiblemente pueda deberse a la sensación de afecto, sentirte más querido da más seguridad para pensar que "todo está bien". En los niveles más altos (el % más alto se da en secundaria, el 16,44%) vemos en los

resultados de la muestra más "máscara profesional", puede deberse a que se imparte materia más específica, se trata más de impartir conocimientos que de comunicarse con los alumnos, o bien, que el docente receloso de su trabajo piense que debe de saberlo todo, o que sean sus alumnos, padres, compañeros, etc, quienes tengan esa convicción. Serían temas de estudio.

- Referente a las variables de población y las unidades de centro también muestran algunas diferencias en el docente como persona: En los centros de menos de 8 unidades y más de 24 se negarían menos los conflictos, serían más sí mismos los docentes. En la variable población coincidiría con la anterior, en lugares de menos de 5.000 habitantes y más de 100.000 se negarían menos. Existiría más máscara profesional en los docentes en unidades de 9 a 24 y en poblaciones entre 10.000 y 50.000 habitantes prolongando hasta 100.000.
- Respecto al tipo de centro, situación administrativa y años de servicio vemos, se negarían más los conflictos en concertados que en públicos (puede pensarse en organizaciones diferentes. Parten ambos de un titular diferente, Artículo 10. Ley Orgánica 8/1985 de 3 de Julio: Son centros públicos aquellos cuyo titular sea un poder público. Son centros privados aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado. El sistema de acceso para el trabajo es diferente: en colegios públicos el docente accede por oposición pública, en colegios concertados el acceso lo fija el titular de la empresa, quizás tenga que cumplir algunos requisitos con el INEM, pero son sistemas distintos.
- Los que más niegan la existencia de problemas serían los profesores interinos. Puede deberse a que coinciden con los docentes de menos edad que como señalábamos son los profesores que más niegan los conflictos; o bien se puede pensar: soy interino, estoy de paso, no me implico, o bien, "no quiero problemas" o que sean los otros los que piensen que está de paso, y no le impliquen porque no interesa desde la variable tiempo.
- La variable años de servicio coincide con la variable edad en los resultados.
- La variable proyecto también influye en el docente. Aquellas personas que participan en trabajos de innovación, cursos de formación, presentarían menos tensión de estrés, angustia, ansiedad, que los que no participan.

## ▪ ESTUDIOS DE CASOS

Se constata en los cinco casos estudiados que la enfermedad de la depresión fue gestada en el trabajo. Se puede afirmar la existencia de condicionantes socio-profesionales que afectan a la salud de los profesores.

Entre las manifestaciones de los profesores se comprueba:

- En el primer estudio de caso la enfermedad del profesor fue consecuencia de las tensiones producidas por la presión de sus compañeros en el Centro y de la Inspección, la falta de apoyos afectó seriamente la salud del docente desencadenando lo que se denomina el síndrome de Burnout. Lo que origina que el profesor sea sometido a la presión psicológica es la lucha en el control de la organización.
- En el segundo estudio de caso la enfermedad de la profesora fue consecuencia de las tensiones producidas por el hecho de ser mujer y no poder desarrollar a la vez el papel de madre, esposa y profesora, limitando su persona y capacidad hasta tal extremo que se le desencadenó la enfermedad. El origen de la enfermedad es la discriminación a la que está sometida esta docente que la lleva constantemente a una lucha interior por no poder atender todas las responsabilidades.
- En el tercer estudio de caso la enfermedad de la profesora fue consecuencia de las tensiones surgidas con los alumnos debido a problemas de disciplina y por problemas de la función docente, por no saber manejar adecuadamente diferentes situaciones en la tarea de enseñanza – aprendizaje.
- En el cuarto estudio de casos el desencadenante de la enfermedad surge por problemas en la voz, se constata también la existencia de situaciones conflictivas en la tarea de enseñar y en lo que respecta a la disciplina de los alumnos.

En estos dos casos la deficiente formación lleva a las docentes a jubilarse después de haber pasado una lucha interior, durante años, fundada en el desconcierto y la automarginación por haber asumido que no valían para nada.



- En el quinto caso la docente enferma por la presión y el acoso al que se encuentra sometida desde la dirección de su centro desencadenándose lo que se conoce con el nombre de “Mobbing”.

Se evidencia que los profesores estudiados se encontraron en su trabajo con barreras que les impidió desarrollar sana y felizmente su trabajo. Al no existir medidas de protección y estar indefensos enfermaron.

## 10.5. CONCLUSIONES GENERALES

El resumen estadístico de los datos sobre las bajas de los profesores desde el curso 1997/1998 hasta el curso 2000/01 considera el cuadro patológico correspondiente a las enfermedades psiquiátricas como uno de los primeros lugares como motivo de baja, experimentando en el último curso un aumento en el número de profesores de baja y con un número considerable de días perdidos por esta causa. Es preocupante tanto para el docente como para la Administración, como así lo ha declarado en prensa el Viceconsejero de Educación de la Comunidad de Asturias en un artículo de prensa de La Nueva España, ( 26-10-2001).

*“José Luis Iglesias Riopedre, viceconsejero de Educación, relacionó ayer la falta de profesores en varios institutos de la región con un repunte del absentismo laboral. “Las plantillas están cubiertas y los problemas puntuales que han surgido están relacionados con el aumento de las bajas por enfermedad”, subrayó.*

*Riopedre indicó que alrededor de 300 docentes se encuentran de baja. Apuntó que los últimos años se viene detectando un sensible incremento del absentismo laboral por motivos de salud. No obstante se mostró comprensivo con esta situación, que, a su juicio, responde al desgaste que sufren los profesionales”.*

Por los datos aportados en el capítulo siete, el amplio porcentaje de bajas de los profesores constituye un problema preocupante. En los últimos tiempos ha aumentado el absentismo laboral. Las tasas se han incrementado en forma considerable. Parece ser un problema persistente, en vías de agravación al constatar que los problemas de salud se relacionan como causa importante en los docentes a enfermedades psiquiátricas.

Los problemas de salud de los profesores estarían, como vimos en las conclusiones sobre el absentismo, en función de las diferentes variables, así aparecen más afectadas las mujeres, el nivel educativo de primaria y la edad entre 40-49 años.

El diagnóstico realizado a los profesores a través del instrumento Ibispe revela la no existencia de un malestar profundo (se trataba de profesores sanos) pero sí de problemas. Parecen expuestos a una considerable tensión que afecta sobre todo a los sentimientos: insuficiencia, desvalorización, ansiedad, vulnerabilidad, angustia, pérdida de identidad, entre otras.

En los estudios de casos los diferentes condicionantes socio-profesionales tales como el hecho de ser mujer, las tensiones producidas con motivo de la función docente, con los alumnos, los compañeros, el director, la inspección fueron desencadenantes y causa de que los profesores estudiados enfermaran. A los docentes se les ha diagnosticado depresión, diagnóstico fundado en los síntomas y características personales que presentaba cada profesor en el momento de acudir al médico, pero este dictamen no contempla y olvida los aspectos situacionales. En los casos analizados el origen de la enfermedad tuvo lugar en el propio centro, o bien estaba relacionado con la propia organización del trabajador. Los tratamientos dados a los docentes en del estudio se basan fundamentalmente en medicamentos. Este hecho a mi entender empeora la situación, porque puede dar lugar a equivocaciones, se etiqueta a las personas porque están en tratamiento psiquiátrico. Es decir, este tipo de tratamiento no incide en la causa del problema, sino que lo agrava; más estando educando a niños o adolescentes, enseguida se hace una bola de nieve concluyendo que la persona en cuestión está mal, o en términos más duros se la clasifica como loca, dificultando la rehabilitación, destruyendo la imagen pública y la carrera del docente. Así, los profesionales entran en bajas laborales o se jubilan anticipadamente.

La falta de profesores genera unos efectos que suponen un gasto, pero también supone que funcione o no funcione bien una organización. Intervenir en los principales agentes que ocasiona ese absentismo laboral significaría en términos de salud que se tengan profesores más sanos y lugares de trabajo más seguros.

Con los docentes estudiados se han cometido conductas hostiles y no se han afrontado ni enfrentado los problemas que padecen porque entiendo que tomar medidas para atajar los problemas de salud es interviniendo en el lugar de origen. Al producirse las bajas en los profesores estudiados en cierto modo se ha roto una relación entre el

profesor y la organización o centro de trabajo, pero también entre el docente y la administración o empresa para la que trabaja.

Es fundamental enfocar el problema desde un punto de vista preventivo mejorando la calidad de los centros educativos y de sus trabajadores.

Si el problema surge en el centro de trabajo se hace necesario para proceder a su solución tratarlo desde su procedencia, es decir, si está en defectos organizativos requiere la participación de expertos en organización que diseñen canales de comunicación, que modulen mecanismos justos, participativos y transparentes... Cuando surge a causa de la formación, las demandas estarían relacionadas con el desarrollo de habilidades que incidan en las dificultades que presenta el docente, en el rediseño de tareas y, sobre todo, en la formación de los docentes para el conocimiento de sí mismos como personas (inteligencia intrapersonal) . Si el origen del problema es social, como en el segundo caso del presente estudio sobre el hecho de ser mujer, es evidente que este suceso debe de ocupar un lugar prioritario en las políticas educativas. Tanto al gobierno, como a todo tipo de organizaciones y sindicatos, les corresponde implicarse con un alto grado de responsabilidad en la eliminación de los factores que deterioraron la salud docente.

Es importante reseñar que la mejora de la salud de los docentes no se debe limitar a dar respuesta a los problemas a medida que vayan surgiendo, sino que tienen que afrontarse antes de que se vuelvan graves a través de la prevención de riesgos laborales.

## 11. VALORACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

### 11.1. CRITERIOS DE CREDIBILIDAD DE LOS ESTUDIOS

A continuación describimos algunas de las fuentes y factores que contribuyen a la credibilidad de la investigación realizada.

**A) Desarrollo del proceso de investigación del absentismo laboral** del profesorado de primaria y secundaria de la Comunidad de Asturias, evolución en los últimos cuatro años de las enfermedades psiquiátricas e incidencias de las bajas por nivel, sexo y edad.

Si comparamos este estudio con el del Absentismo laboral del personal docente realizado por Calvete y Villa, en 1.997, se constata:

	Bizkaia	Asturias
Índice de Absentismo	4,46%	5,77%
Días de baja perdidos	167.170	177.316
Índice de frecuencia	36,01%	30,11%
Índice de duración media	48,72%	65,28%
Personas expuestas	10.849	9.018

El índice de absentismo es mayor en Asturias que en Vizcaya, con una incidencia más alta del 1,31%, los días de baja perdidos en nuestra comunidad son de 10.146 días más y de duración media mayor que en Vizcaya.

El índice de frecuencia en Asturias es menor y las personas expuestas menos. Cabe pensar que a menos personas expuestas menor índice de absentismo y la realidad es otra, el índice de absentismo es mayor en Asturias que en Vizcaya.

Al comparar los datos de absentismo en relación con las bajas por enfermedad de los profesores de EGB y EEMM de Málaga y provincia (en Esteve, 1987) desde el curso 1982/1983 al curso 1988/1989 ( se refiere a bajas laborales en relación con todas las enfermedades) nos encontramos que:

- “ A lo largo de los siete años estudiados se observa una mayor incidencia de las bajas por enfermedad entre los profesores de EGB” (pg.101), al igual en la Comunidad de Asturias la incidencia es mayor en primaria.
- “Las mujeres aparecen significativamente más afectadas en las bajas por enfermedad a lo largo de los siete años” (pg. 103), al igual en la Comunidad de Asturias la incidencia es mayor en las mujeres.
- La edad media se sitúa entre los 38,2 y los 40 años en Málaga y provincia, en nuestra comunidad no se puede dar con tanta precisión pero se situaría entre los 40 y 49 años.
- “En el curso 88/89 utilizando el criterio de días perdidos por las bajas registradas son las bajas traumatológicas, las otorrinolaringológicas y las psiquiátricas, por este orden las más importantes” ( pg.105). En la Comunidad de Asturias y referentes al curso 00/01 el orden para el mismo criterio sería: Psiquiatría, reumatología, traumatología y otorrino.
- En el curso 83/84 se afirma que es la segunda causa de baja de los profesores en Málaga y provincia, detrás de las traumatológicas (pg. 82), en la Comunidad de Asturias en el nivel educativo de primaria, en el curso 00/01 también constituye la segunda causa de baja, detrás de las reumatológicas, grandes similitudes a pesar de la diferencia en los años de investigación.

Si comparamos la interpretación porcentual de las bajas de enfermedad por niveles se manifiesta que en la Comunidad de Asturias hay un mayor porcentaje de bajas referente a los dos niveles en relación con Málaga y provincia, tal como refleja el siguiente cuadro:

MALAGA - CURSO 1982 – 1983			
	Nº total profesores	Nº total de bajas	Porcentaje
EGB	5.477	371	6,77%
EE.MM.	1.006	54	5,36%

ASTURIAS - CURSO 1997 – 1998			
	Nº total profesores	Nº total de bajas	Porcentaje
PRIMARIA	5.375	1.389	25.84%
SECUNDARIA	4.384	1.066	24.31%

Amiel (1972: 327), basándose en un estudio realizado sobre una muestra de profesores de la población francesa, dice que “A nivel del conjunto de la muestra nacional de profesores puede decirse que alrededor del 10% sufren perturbaciones psíquicas claras, lo cual es mucho, cuando se recuerda que se trata de enseñantes en activo”.

Otro factor básico en apoyo de la credibilidad de nuestra investigación es que en Asturias se ha cogido a toda la población docente.

**B) Desarrollo del proceso de investigación de la Ibispe.** Recogida de cuestionarios. Realización de un programa informático y corrección mecánica de los mismos a través del ordenador:

La IBISPE nos ha ayudado a:

- Establecer el perfil que describe las respuestas para cada uno de los 30 temas del cero al siete.
- Facilitado para cada uno de los docentes las cuatro imágenes de sí mismos: SIAE.

- Cada perfil obtenido nos ha definido una configuración ( Ej.6665, Conf.2)
  - El cálculo de las configuraciones se han interpretado a través de una tabla (véase anexo 2)
- Realización de gráficos para facilitar la interpretación de los datos obtenidos.
  - De los resultados obtenidos para cada una de las variables estudiadas en los trabajos de campo se ha contribuido a la credibilidad comparándolas con otras teorías o datos obtenidos por expertos.

Referente a las fuentes, si contrastamos este estudio con el realizado por A. Abraham, en 1984, con una muestra de docentes árabes, obtenemos los siguientes resultados comparativos:

DOCENTE ÁRABE	DOCENTE ESPAÑOL
1º Conf. 1 - 17%	1º Conf. 1 - 17,74%
2º Conf. 12 - 13%	2º Conf. 10 - 15%
3º Conf. 10 - 10%	3º Conf. 4 - 10,56%
4º Conf. 4 - 10%	4º Conf. 5 - 10,37%
Menos frecuentes	Menos frecuentes
Conf. 7 - 3,82%	Conf. 7 y 9 - 2,81
Conf. 9 - 2,53%	

Como puede verse, ambos estudios presentan similitudes a pesar de ser poblaciones muy distintas por su cultura, historia, etc. La diferencia general se observa en que en el docente árabe aparece en segundo lugar la configuración número doce que no sería significativa en el docente español. En el análisis anterior, se vio que las respuestas eran escasas (4,74%) y nos indicaba que no parecía existir un malestar profundo en el docente español.

En cuanto a la fiabilidad y constancia interna, en el diseño de la investigación se ha descrito cómo se ha llevado a cabo la recogida de los datos para el absentismo, la elección de los docentes que han cubierto los cuestionarios IBISPE (estando a disposición los noventa realizados con el código correspondiente), así como el procedimiento de recogida y análisis de datos; se ha tenido en cuenta una descripción minuciosa de la interpretación de las configuraciones (que puede mejorarse al término del proceso informático).

Como observación, comentar que en la prueba IBISPE las fluctuaciones de respuesta pueden producirse en el sujeto al contestar del 1 al 7 para cada uno de los ítems pero en la propuesta de método de Amiel se había considerado esa posibilidad. El sesgo o vicio más usado sería en la forma de responder los cuestionarios. Jackson (1973) cita los siguientes:

- Contestar con la respuesta que se considera deseable.
- Adoptar una actitud defensiva.
- Responder con un set de consistencia artificiosa.
- Adoptar una actitud evasiva.
- Responder deliberadamente a la contra.
- Preferir generalizaciones vagas.

Cabe precisar, acerca de la medición, que Amiel afirma que la IBISPE es una prueba proyectiva. Pinillos (1975:605) referente a la medición expone que existen diversas maneras de averiguar si un test mide en realidad lo que pretende medir, asegura que un procedimiento para validar un test consiste en comparar sus resultados con los de otras pruebas cuya validez esté acreditada. Para él los dos tipos de pruebas de personalidad que han sido principalmente objeto de estudio de validación son los cuestionarios y las pruebas proyectivas:

- El carácter psicométrico de los primeros los hace más compaginables con la investigación de tipo experimental.



- Las segundas ofrecen la ventaja de la flexibilidad interpretativa. El problema es la codificación de las respuestas, pero nosotros ya habíamos señalado que la IBISPE ha sido psicométricamente normalizada y convalidada interpretando como una auténtica prueba proyectiva y que nosotros proponemos un proceso informatizado para poder dar conclusiones más amplias en el análisis grupal.

### C) Los estudios de casos.

En cada uno de los casos como procedimiento de análisis se ha llevado a cabo un enfoque inductivo con diferentes fases:

<b>FASE I</b> Desarrollo de categorías desde los datos.	<b>FASE II</b> Se parte el texto en unidades aplicando las categorías desde los datos.
<b>FASE III</b> Reducción de los datos y se describen.	<b>FASE IV</b> Se establecen conexiones, fuentes teóricas y se interpretan.
<b>FASE V</b> Categoría de relaciones entre los casos.	<b>FASE VI</b> Verificación de la teoría

Igualmente se realiza una “descripción densa” de los estudios, efectuándose transcripciones textuales y contrastando con documentos escritos, tales como actas, informes médicos... La selección de los estudios de casos fue facilitada por el Inspector Médico. El Doctor al informarme de los mismos coincidía que los condicionantes de la enfermedad de los pacientes estaban en el ejercicio de la profesión.

Tal como reseñamos en el proceso de investigación acerca del análisis podemos especificar que se ha dividido el texto en unidades tales como lo que el docente piensa de sí mismo, de sus alumnos, de los padres, de los compañeros... Las unidades analizadas han sido ocho que han servido también para comparar similitudes entre los diferentes estudios. Se ha valorado cada uno de los casos y realizado mapas conceptuales, también se han sometido a crítica por compañeros de profesión que al leerlos, han identificado y comprendido algunos problemas que ellos habían tenido en sus centros. Ellos han pronunciado frases como *“algo parecido me ocurrió a mí, cuando estuve de director”*, *“en mi organización también hay problemas, pero a la hora de afrontarlos la gente calla, no interesa”*, *“la inspección no hace nada ante los problemas, como esto continúe así acabamos todos en el psiquiatra.”*

Para finalizar decir que la complementariedad de los tres trabajos de campo, con la utilización de diversas técnicas, permiten revelar el conocimiento del problema existente, donde determinadas situaciones que viven los docentes en relación con el ejercicio de su profesión se convierten en fuente de tensiones que afectan seriamente a la salud.

Existe también en la investigación una validez teórica que implica una evidencia sustancial: el paradigma teórico se corresponde con los trabajos de campo.

## 11.2 VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Las tres investigaciones realizadas son tres formas diferentes de acercarnos al fenómeno de la salud docente. Se han diseñado pensando en cómo promover la mejora desde la escuela en cuanto a la salud de los profesores, sus condiciones laborales y el desarrollo profesional.

Cada una de ellas tiene sus aportaciones, su utilidad, sus puntos fuertes y sus limitaciones como enfoques para el análisis del tema, tal como a continuación comentamos.

### **a) Estudio sobre el absentismo laboral**

Aporta datos de bajas de los profesores en Asturias debido a problemas de salud. Es de utilidad porque se realiza un análisis que identifica las causas de absentismo

laboral y la importancia que en los últimos años tienen las licencias psiquiátricas en esta Comunidad.

Evidencian la realidad de una situación sobre la que hay que actuar y delimitar el campo de acción. En un primer acercamiento “ macro” al tema podemos decir que la enfermedad por bajas psiquiátricas es una de las principales causas que mantiene a los docentes alejados de sus puestos de trabajo.

Entre las limitaciones podemos decir que no permite relacionar las bajas laborales con las condiciones de trabajo. En este trabajo no se han tenido en cuenta bajas circunstanciales, no se han sumado las licencias neurológicas a las psiquiátricas, y pensamos que muchas bajas que pueden ser debidas a estrés, burnout, mobbing, en las licencias aparecen catalogadas por otros procesos diferentes a los psiquiátricos. Ello se debe a la imprecisa clasificación de enfermedades utilizada por la Administración, que ha servido de base para la recogida del estudio.

#### **b) La IBISPE**

Es una prueba que se ocupa de la persona del profesor. Trata de comprender su experiencia profesional.

Aporta datos de los conflictos de los profesores dentro de las organizaciones educativas. Como aportación fundamental se puede resaltar que se centra en los problemas actuales que tiene el profesorado como colectivo profesional.

Sigue una metodología rigurosa y objetiva, tal como señalan las profesoras Guil y Loscertales (1.992:1) acerca del instrumento y añaden que realiza el análisis del desempeño profesional desde una perspectiva, no sólo subjetiva sino incluso tomando en consideración aspectos que escapan al propio control consciente del individuo. Es un modelo sobre la condición docente que estudia sus elementos configuradores, e igualmente aquellas circunstancias que dificultan o facilitan el desarrollo profesional.

Podemos decir que la IBISPE brinda ayuda para:

- La formación y adaptación profesional del docente.
- Conocer la experiencia profesional del docente: satisfacciones, conflictos...
- Saber los sentimientos de agotamiento o interpretar el estado de salud docente en relación con sus condiciones laborales.

- Conceptuar la readaptación del profesor.
- Puede ser útil como estudio de casos para ocuparse de un docente en concreto e intervenir en la mejora de su salud o para detectar problemas eventuales en los lugares de trabajo.

En cuanto a sus puntos fuertes, podemos decir que:

- Aborda las relaciones del docente con los siguientes miembros de la comunidad educativa: los alumnos, padres, el equipo directivo, inspectores.
- Indaga acerca la autopercepción del profesor, sus ideales sobre los diferentes aspectos educativos y sobre su propia actuación profesional.
- Tiene en cuenta la identificación profesional como factor determinante de la actividad docente, profesión sobre la que recaen enormes expectativas sociales.
- Analiza el grado de agotamiento y estrés del profesorado en relación con su profesión.

En relación con sus limitaciones, señalamos que una vez realizado el análisis nos hemos dado cuenta que la IBISPE se propone en cuatro formas: S.I.A.E., lo que el profesor piensa referente al sí mismo, a su ideal, a la autoridad y a los alumnos. Es importante que contemplara una forma más, como puede ser la C: lo que el profesor piensa que lo ven los compañeros. También sería interesante que incluyese aspectos relacionados con la mujer docente. Para ello sería necesario una adaptación del cuestionario utilizado en el estudio.

Otras barreras son que se trata de una prueba que requiere mucho tiempo, usa una terminología no siempre fácilmente comparable, un poco rígida, quizás es más adecuada para fines de diagnóstico e intervención que de investigación.

### **c) Los estudios de casos.**

La mayor aportación es que analizan el estado de enfermedad al que han llegado diferentes docentes debido a los procesos y condicionantes socio-profesionales. Son

ejemplos en profundidad de experiencias de lo que ocurre entre los profesores en los centros y de sus consecuencias para la salud.

Contribuyen a que se trate de desvelar ocultaciones y se enfoque la realidad de los docentes, sus problemas cotidianos, con una mirada o un valor más humano, intentando comprender su experiencia profesional de forma global, sus problemas, sus conflictos para que lejos de enfermar y abandonar la profesión se dé un giro más saludable hacia la búsqueda del estado de bienestar de los docentes, lo que repercutirá en la mejora y en la calidad de vida de los profesores y de la educación.

Aportan datos de los conflictos de los profesores, en su contexto, dentro de las organizaciones educativas.

Entre sus puntos fuertes, los estudios de casos presentados son una forma efectiva de comprender a los profesores y de estudiar sus problemas. Explican la situación personal en que se encuentra cada docente y sus necesidades.

También analizan aquellos aspectos que integran la identidad de cada profesor, se explicitan sentimientos, clarifican actuaciones y se comprueban acciones educativas y lo que éstas últimas generan o provocan. Los docentes estudiados se enfrentaban diariamente a unas situaciones emocionales tan fuertes que se llegaron a convertir en un factor de riesgo para su salud.

La fuerza de los condicionantes sobre la salud de estas personas llegó a ser tan importante que hizo que enfermaran y presentasen un claro deterioro de su salud mental. El estudio de caso permite un acceso más directo al conocimiento de estos procesos.

Entre sus limitaciones, se puede plantear el problema ético acerca de lo que es correcto e incorrecto a la hora de actuar, siendo decisiones del investigador, valores, sentimientos de lo que está bien y lo que está mal. En los casos se ha realizado una labor de escucha, de comprensión, de análisis pero tengo la sensación que los casos ahí están y así quedan. Es un trabajo donde existen unas propuestas de mejora, una tesis que como tantas, una vez leídas se aparcan o se publican partes, pero me pregunto ¿y, estas personas? necesitan de relaciones humanas que tengan en cuenta su sufrimiento, que mejoren la realidad, que den soluciones a los problemas presentados, procedimientos de acción, y ¿qué puedo hacer yo?.

Por otra parte están las interacciones al nivel organizacional. En resumen, los casos se han estudiado pero no resuelto. ¿Cuál es mi responsabilidad ética en estos casos?. ¿Dónde llega mi responsabilidad con los sujetos que se han abierto y me han dado su confianza?.

Para finalizar este apartado me gustaría añadir **mis impresiones como investigadora**. Cabe destacar que cada estudio tiene su relevancia y su complicación. Subrayaría lo siguiente de cada uno:

- a) En el estudio de bajas laborales me ha atraído el diseño de gráficos, es una satisfacción verlos plasmados en el papel, descubrir lo que hay y pasar a su interpretación. Lo más complicado es ponerse a trabajar y observar que faltan datos, dejar el trabajo y acudir a pedirlos significaba en muchas ocasiones obstáculos ya que la persona o bien no estaba, o bien no los tenía, cuando la localizabas se comprometía a preparártelos, la llamabas por teléfono y a menudo estaba ocupada, yo no quería resultar pesada, pero desistir significaba no completar el trabajo. En una ocasión una periodista muy educada y con un trato muy agradable, se comprometió a mandarme un informe acerca del absentismo que ella tenía para comparar con mis datos, amablemente me dijo que no me preocupara, que ya estaba publicado y que me lo mandaría por fax o por e-mail, al no recibirlo la llamé por teléfono, cuando pude localizarla la primera vez respondió que no me lo envió porque perdió el número de teléfono, la segunda vez el número lo había dejado en casa, siempre se disculpaba y así sucesivamente, prefería que desde un principio me hubiese dicho que no me lo podía entregar, a tanta amabilidad para no dejarlo y hacerme perder tiempo y dinero.
- b) Del estudio de la IBISPE me agradó la parte de análisis, el estudio de las configuraciones, su significado e interpretación. En general, es una prueba muy larga, pero me parece atractiva, contempla al profesor en sí mismo y sus relaciones, puedo decir que me delimitó el camino del trabajo de la investigación y me proporcionó un buen marco de referencia para los estudios de casos. Lo más duro fue adaptar el cuadernillo de la prueba, así como los contactos, se trata de una prueba muy larga y lleva tiempo rellenarla, este hecho dificultó la entrega y recogida de los cuestionarios.
- c) Sí tuviese que elegir entre los tres trabajos me quedaría con este último, los estudios de casos. Encontrarte con alguien que no conoces, buscarlo o esperarle puede resultar toda una aventura y problemas. En más de una ocasión me pregunté ¿quién me mandaría a mí meterme en esto?, la vez que me perdí o la que llovió tanto...son inconvenientes, exigen búsqueda y dedicación, consumen mucho tiempo pero me

compensaron. Conocer a compañeros y escuchar sus problemas significó mucho para mí. El trabajo de investigación de los casos es complejo, no se dispone de guía y requiere mucha reflexión, comprensión a través del estudio, de las fuentes, de la experiencia o de la escucha a otros. La tarea más agradable de indagación es el comprender la realidad de los problemas de los docentes estudiados, implicarme en lo que sienten, en lo que necesitan.

Del mismo modo informarles que la cantidad de tiempo destinado al trabajo de investigación me da por una parte la oportunidad de extraer abundante información, lo que pienso le confiere rigor y credibilidad, pero también por otra parte contrariedades y cansancio. La información recogida a veces me desbordaba y me hacía plantearme preguntas: ¿qué hago ahora con tanto?, ¿cómo organizo las investigaciones?, ¿cómo analizo los datos?, ¿cómo se escribe un informe?, ¿por dónde empiezo?. Le preguntaba al director del trabajo, me asesoraba, las anotaciones sugeridas por él me aportaban nuevas ideas, hacía que avanzara en el estudio pero también me producían momentos de incertidumbre y tristeza. Por mi mente nunca había imaginado la hazaña que supone el estudio, pensé que se trataba de un trabajo más sencillo. Comprendí lo difícil que es escribir y la dura tarea que significa.

Para finalizar comentarles que el trabajo supuso un cambio para mí. Como persona y como docente ha servido para conocerme mejor e implicarme en mi profesión de una forma diferente, intentando relacionarme más humanamente. Experimenté la capacidad de observar con una mirada nueva las actuaciones de los otros y a saber analizarlas más detalladamente. Estos contextos producen una lucha conmigo misma que me llevan a reconducir situaciones y a salvar obstáculos en los conflictos abiertos con los demás. Es difícil incorporar los sentimientos reflexivos al pensamiento y la acción. Haber llegado a examinar y clarificar actuaciones con mis compañeros es lo que mayor satisfacción me ha producido en mi quehacer cotidiano.

## 12. PROPUESTAS DE MEJORA

Para finalizar el trabajo, desde la experiencia desarrollada en la investigación, se ofrece un conjunto de propuestas para la prevención y mejora de la salud docente que tengan en cuenta al mismo como persona y profesional, recogiendo aportaciones desde distintos campos y puntos de vista.

### 12.1. EN RELACIÓN CON LAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS

Desde una perspectiva temática del trabajo realizado se derivan diversas líneas de investigación que requieren una mayor atención así como un conjunto de problemas que demandan urgente solución. A continuación enumeramos algunas de las que nos parecen más importantes:

- ¿Existe un seguimiento u observatorio permanente de la salud mental de los docentes en España?.
- ¿Cuál es el cumplimiento de la normativa de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales?.
- ¿Qué medidas son necesarias para atajar la problemática relacionada con las enfermedades psiquiátricas de los docentes?.
- ¿Es posible coordinar los esfuerzos hacia metas reales para controlar las enfermedades de los profesores?.
- ¿Cómo garantizar un sistema de protección eficaz del profesorado?
- ¿Qué tipo de ayuda necesita el docente para comprenderse mejor a sí mismo y su propia actuación?
- ¿Qué medidas se necesitan para mejorar las condiciones del trabajo docente?
- ¿Cómo elevar el prestigio y estatus de los docentes? ¿Tendría más valoración social nuestra profesión si conociendo nuestra identidad como docentes en el ejercicio de la profesión ponemos los medios para conocer y resolver nuestros conflictos?.
- ¿Cómo efectuar el reconocimiento al esfuerzo mediante incentivos profesionales, personales y / o económicos?.
- ¿Cómo dotar al docente de herramientas para que haga frente a las tensiones de forma exitosa?.



## **12.2. EN RELACIÓN CON LA PREVENCIÓN DEL RIESGO Y LA PROMOCIÓN DE LA SALUD**

Las propuestas de mejora en relación con la protección, promoción, asistencia y restauración de la salud serían:

- La protección de la salud:
  - Educación individual y colectiva, por parte de la Administración y los centros.
  - Campañas sobre hábitos vitales, actividades y estrategias de promoción, cursos a docentes y a grupos motivados como serían los alumnos que se preparan para impartir docencia.
  - Servicio de vigilancia periódica del estado de salud de los trabajadores docentes.
  
- Promoción de la salud realizando actividades dirigidas a promover en una organización:
  - El afrontamiento de los problemas y la solución dialogada de los mismos.
  - La toma de decisiones participativa.
  - El trabajo y la responsabilidad compartida.
  - La satisfacción de necesidades personales y relaciones humanas.
  - La colaboración entre los miembros.
  - El conflicto como oportunidad para el enriquecimiento personal.
  - La retroinformación entre los miembros y la crítica constructiva
  - El optimismo, el sentido del humor y el buen clima organizacional.
  - El liderazgo transformacional dirigido al desarrollo del personal.
  - La innovación y la adaptación al cambio.
  
- Un nuevo enfoque más humanista e integral en la asistencia y rehabilitación de la salud: la restauración de la salud docente siempre se hace desde un punto de vista médico con tratamientos farmacológicos y psicológicos, cuando esta problemática debe abordarse desde una perspectiva multidisciplinar.

Es imprescindible para ello, por una parte, que el docente comunique su problema, por otra, implica contar con expertos en temas educativos, que su caso se estudie y buscar vías de solución. Sería adecuado utilizar mecanismos de motivación. Como metodología general proponemos el estudio de casos, que abarque la complejidad y contextualización del problema presentado por el docente con la pretensión de ser comprendido. La recogida de datos, análisis e interpretación de los mismos son importantes a la hora de sacar conclusiones por parte de los especialistas o equipo.

### **12.3. EN RELACIÓN CON LOS MARCOS CONDICIONANTES DE LAS TENSIONES DOCENTES**

A continuación proponemos actuaciones o mejoras por unidades, siguiendo el esquema que se empleó en los estudios de casos:

- a) En relación consigo mismo.
- b) En relación con el hecho de ser mujer docente.
- c) En relación con los alumnos
- d) En relación con las familias
- e) En relación con los compañeros
- f) En relación con el centro como organización
- g) En relación con los directores, los inspectores, la administración.

Cada una de ellas se plantea atendiendo a los diferentes ámbitos de intervención, es decir, nivel intrapersonal, nivel interpersonal y nivel organizacional.

**a) EN RELACIÓN CONSIGO MISMO**

<b>NIVEL INTRAPERSONAL</b>	<p>Se trata de dotar al docente de herramientas para conocerse y comprenderse a sí mismo, hacer frente a las tensiones para tolerarlas sin que sean nocivas para su salud, superar miedos para afrontar dificultades y promover el autoaprendizaje sobre cómo adquirir nuevas conductas de salud positiva en el trabajo. Ejemplos de actuaciones serían:</p> <p><b>a)Actividades, talleres o seminarios para:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocerse a sí mismo y aceptarse: quién soy, qué pienso, qué siento, cómo me comporto.</li> <li>• Descubrir valores y creencias, sentimientos que se adoptan...</li> </ul> <p><b>b)Programas de desarrollo personal y profesional con contenidos basados en:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Afrontamiento del estrés</li> <li>• Afrontamiento del síndrome burnout</li> <li>• Entrenamiento de la asertividad</li> <li>• Técnicas de relajación, locus control</li> <li>• Programas de asistencia , autoconcepto, autoestima, autorregulación y automotivación.</li> </ul>
<b>NIVEL INTERPERSONAL</b>	<p>Se trata de conseguir ayuda cuando se necesita, de intentar conocer que se tienen problemas y que hay que buscarles solución, de trabajar en grupo, de relacionarse, de intentar entender al otro, de centrarse en las cualidades positivas de otras personas. Ejemplos de actuaciones serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo de la comunicación verbal y no verbal: la mirada, la expresión corporal, los gestos, la postura, el contacto físico, la voz, la fluidez.. y de habilidades sociales como escuchar, empatizar, preguntar, resumir, expresar sentimientos, revelar información de uno mismo, criticarla y analizarla.</li> <li>• Técnicas de aprender a pensar, trabajo en grupo, de agudeza sensorial para percibir las reacciones de los otros, asertivas para solicitar o pedir cosas, para formular preguntas, para manifestar desacuerdos...</li> </ul>
<b>NIVEL ORGANIZACIONAL</b>	<p>Se trata de mejorar la imagen profesional, el prestigio, de identificar problemas, de conocer los derechos, de saber defenderse, de asumir responsabilidades, de aceptar cambios de actitud, de salvar obstáculos.</p>

**b) EN RELACIÓN CON EL HECHO DE SER MUJER**

<b>NIVEL INTRAPERSONAL</b>	<p>Se trata de dotar a la mujer docente de herramientas para conocerse y comprenderse a sí misma en sus distintas facetas, madre, esposa, trabajadora; de poder compatibilizar las tareas como profesional de la enseñanza con las obligaciones familiares. Se trata de organizar y dirigir su propia vida, de analizar los comportamientos investigando y comprendiendo las causas.</p> <p>Ejemplos de actuaciones serían actividades, talleres o seminarios con escenas de la vida diaria que nos han agobiado y molestado, de expresión y comprensión de sentimientos, de resolución de conflictos, la independencia...</p>
<b>NIVEL INTERPERSONAL</b>	<p>Se trata de conseguir ayuda cuando se necesita, de intentar conocer que se tienen problemas y que hay que buscarles solución, de poder llevar una vida equilibrada, de saber que tipo de relación mantenemos con los hijos, con la pareja y con los alumnos, padres, compañeros...</p>
<b>NIVEL ORGANIZACIONAL</b>	<p>Se trata de buscar estrategias que mejoren las condiciones de trabajo, la salud y la promoción profesional de las mujeres docentes, disponer de tiempo y de información para afrontar los problemas que se nos presentan, poder compaginar los diferentes roles en condiciones de igualdad.</p>

**c) EN RELACIÓN CON LOS ALUMNOS**

<b>NIVEL INTRAPERSONAL</b>	<p>Se trata de dotar al docente de herramientas para conocer y comprender a sus alumnos. Ejemplos de actuaciones serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas basados en la comprensividad, en el conflicto, en las preocupaciones e intereses de los alumnos, normas y convivencia, clima de aula y de centro, discriminación y marginación, educación en valores, en habilidades sociales...</li> </ul>
<b>NIVEL INTERPERSONAL</b>	<p>Se trata de buscar solución a los problemas que se presentan, en este caso en relación con los alumnos, intentar entender al otro y centrarse en sus cualidades positivas. Ejemplos de actuaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones de calidad: Mejorar la convivencia, abordar diferentes tipos de conductas con respuestas clarificadoras, estrategias de apoyo social como integración, trabajar la comunicación, recoger información sobre diferentes puntos de vista de los alumnos, desarrollar altas expectativas sobre los alumnos.</li> <li>• Servicios de asesoramiento confidencial y profesional.</li> </ul>
<b>NIVEL ORGANIZACIONAL</b>	<p>Se trata de aprender a relacionarse humanamente, de sentirse orgulloso de pertenecer a ese centro y de ejercer la profesión.</p>

**d) EN RELACIÓN CON LAS FAMILIAS**

<b>NIVEL INTRAPERSONAL</b>	<p>Se trata de dotar al docente de herramientas para conocer y comprender a las familias. Ejemplos de actuaciones serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas basados en la enseñanza de valores, la disciplina, el rendimiento, las desigualdades sociales, la comunicación...</li> </ul>
<b>NIVEL INTERPERSONAL</b>	<p>Se trata de buscar solución a los problemas que se tienen, en este caso en relación con las familias, intentar entender al otro y centrarse en sus cualidades positivas. Ejemplos de actuaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones de calidad: Mejorar las tutorías, abordar diferentes tipos de conductas con respuestas clarificadoras, estrategias de apoyo social como integración, trabajar la comunicación, recoger información sobre diferentes puntos de vista de las familia, mejorar información y comunicación, orientación en hábitos educativos...</li> <li>• Mediadores familiares.</li> </ul>
<b>NIVEL ORGANIZACIONAL</b>	<p>Se trata de adquirir recursos y habilidades para implicar a las familias en la educación, de establecer metas claras de colaboración y participación de las familias, de evaluación y retroinformación, de compartir responsabilidades.</p>

**e) EN RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS**

<b>NIVEL INTRAPERSONAL</b>	<p>Se trata de dotar al docente de herramientas para conocer y comprender a sus compañeros. Ejemplos de actuaciones serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas basados en el entendimiento y afrontamiento de las micropolíticas entre profesores, en la resolución de problemas, en el afrontamiento de conflictos, en el análisis de actuaciones, en sentimientos reflexivos, en calidad de las relaciones interpersonales...</li> </ul>
<b>NIVEL INTERPERSONAL</b>	<p>Se trata de buscar solución a los problemas que se tienen, en este caso en relación con los compañeros, intentar entender al otro y centrarse en sus cualidades positivas. Ejemplos de actuaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones de calidad: Mejorar la convivencia entre colegas, abordar diferentes tipos de conductas con respuestas clarificadoras, estrategias de apoyo social como integración, trabajar la comunicación, recoger información sobre diferentes puntos de vista de los compañeros, contrastar actuaciones...</li> <li>• Servicios de asesoramiento confidencial y profesional.</li> </ul>
<b>NIVEL ORGANIZACIONAL</b>	<p>Se trata de relacionarse humanamente, de tener criterios comunes en la solución de problemas, de convivir, de luchar por la misma causa ( la educación de los alumnos), de desarrollo profesional y organizacional, de responsabilidades mutuas, de una meta compartida.</p>

## f) EN RELACIÓN CON EL CENTRO COMO ORGANIZACIÓN

<b>NIVEL INTRAPERSONAL</b>	<p>Se trata de conocer y proteger la salud organizacional. Ejemplos de actuaciones serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar programas que permitan y promuevan la participación, la comunicación, la toma de soluciones, las técnicas de trabajo en equipo, la retroinformación, el desarrollo organizacional, la innovación, el conflicto como enriquecimiento personal, el sentido del humor, el buen clima organizacional...</li> </ul>
<b>NIVEL INTERPERSONAL</b>	<p>Se trata de buscar solución a los problemas que se tienen, en este caso en relación con la organización. Ejemplos de actuaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones de calidad: Programas de acogida a los nuevos docentes, evaluar los posibles conflictos de competencias entre el personal, los problemas tratados incluirán necesidades personales y relaciones humanas.</li> <li>• Servicios de asesoramiento confidencial y profesional.</li> </ul>
<b>NIVEL ORGANIZACIONAL</b>	<p>Se trata de introducir mejoras referentes al:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acondicionamiento de las entradas o recibidores de las escuelas y de los institutos. Dar más calor a los centros.</li> <li>• Tutorías para profesores equipadas, salas de profesores óptimas.</li> <li>• Mejoras de recompensa, de flexibilidad laboral, una mejor política de suplencias, de itinerancias.</li> <li>• Reducción de las tareas administrativas, mayor apoyo burocrático.</li> <li>• Incentivar las funciones organizativas.</li> <li>• Tiempo para desarrollar las nuevas funciones docentes.</li> <li>• Estructuras y procedimientos para ayudar a las personas.</li> <li>• Comedores en centros de secundaria aunque sea centralizado para varios IES...</li> </ul>



**g) EN RELACIÓN CON DIRECTIVOS, INSPECTORES, ADMINISTRACIÓN, SISTEMA**

<b>NIVEL INTRA- PERSONAL</b>	Se trata de mejorar las capacidades para la gestión de sí mismo, la autoestima y la resistencia a la incertidumbre.
<b>NIVEL INTERPERSONAL</b>	<p>Se trata de buscar solución a los problemas que se tienen, en este caso en relación con la dirección, inspección, administración. Ejemplos de actuaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones de calidad: Facilitar el apoyo eficaz teniendo en cuenta que las estructuras, procedimientos y políticas estén en función de las personas.</li> <li>• Reconocimiento del trabajo docente como de riesgo, valorando el componente emocional presente en la profesión, motivo de tantas tensiones que están condicionando bajas en el profesorado.</li> <li>• Considerar la importancia que tiene el conocimiento de los problemas del profesor que le afectan como persona, intentando apoyarle, ofreciendo respaldo, tiempo y motivación.</li> <li>• Buscar mecanismos para una formación diferente que además de contemplar el saber fomente el ser.</li> <li>• Apoyo y comprensión profesional al docente.</li> <li>• Búsqueda de soluciones que lleven a mayor colaboración e involucración entre el profesorado.</li> <li>• Fomentar que los docentes gestionen su formación, que se vean más como investigadores que como técnicos.</li> <li>• Facilitar tiempo y recursos al docente en horario lectivo para llevar a cabo su participación en programas para reflexionar actuaciones, implementar la innovación, investigar...</li> </ul>
<b>NIVEL ORGANIZACIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora en la formación de asesores y equipos psicopedagógicos</li> <li>• Motivación del personal docente a través de incentivos que favorezcan la persona del docente, su status, el prestigio social de la profesión, su satisfacción en el trabajo, etc.</li> <li>• Potenciar proyectos comunes intercentros, con otras instituciones...</li> </ul>

### 13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (1972): *L'image de l'enseignant chez les élèves*. Bull de Psychologie. París.
- ABRAHAM, A. (1975): *El mundo interior del docente*. Barcelona. Promociones culturales.
- ABRAHAM, A. (1984): *L'enseignant est une personne*. París, ESF.
- ABRAHAM, A. (1985): *Modele multi-dimensionnel pour l'étude du soi et du soi collectif, Issy-les-Moulineaux*. Editions Scientifiques et Psychologiques.
- ALBEE, G.W. y GULLOTA, T.P. (1986): "Facts an fallacies about primary prevention". *Journal of Primary Prevention*, nº 6, 3
- AMIEL, R. (1970): *L'evolution de la relation enseignant-enseigné*. París, Ligue Française d'hygiène Mentale.
- AMIEL, R. (1984): "Psicopatología del malestar de los enseñantes". En: Esteve J.M. *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, pp.135-142
- AMIEL, R. (1984): *Les Cahiers de la Verrière nº 4 I.B.I.S.P.E*. París. Muelle Générale de l'Education Nationale.
- ANDERSON, G.L. y BLASE, J.J. (1994): *El contexto micropolítico del trabajo de los profesores*. Madrid. Ediciones Pedagógicas.
- ANTONOVSKY, A. (1987): *Unravelling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BALL, S.J. (1987): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Piados.
- BALLUS,(1.988): "Diferentes conceptos médicos". En FARRERAS y ROZMAN. *Tratado de Medicina Interna*. Volumen II. Undécima edición. Ediciones Doyma. 1988. Barcelona, pp.1.433-1450.
- BANDURA, A.(1987): *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona. Martínez Roca.
- BAZ, F. y BARDISA, T.(1994): *La dirección de centros escolares*. Zaragoza. Ed. Edelvives.
- BELL, L. (1991): *Approaches to the professional development of teacher*, Milton Keynes, Open University.

- BEHREND,H.(1959): “La ausencia voluntaria del trabajo”. *Revista internacional del Trabajo* ( Ginebra) 1959, nº 2, pp. 159-170
- BERGER, L.(1.976): “Psicosociología de los enseñanantes”. En: Debesse, M. Y Mialaret,G., *Aspectos sociales de la educación*. Barcelona, Oikos-Tau, pp147-166
- BOBES GARCÍA, J. (2001): *Trastornos de Ansiedad y trastornos depresivos en Atención Primaria*. Barcelona. Ed. Masson, S.A.
- BOLIVAR, A. (1996): *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada. FORCE / MAC.
- BOLIVAR, A. (1996): “ El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la restructuración y de la descentralización”. En PEREYRA, M.A. y otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona. Pomares-Corredor.
- BOLIVAR, A.(2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid. Ed. La Muralla.
- BOLIVAR, A. y DOMINGO, J., (2000): “Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización”. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos*. Bilbao. ICE de la Universidad de Deusto,161-171
- BOLIVAR, A., DOMINGO, J., Y FERNÁNDEZ, M. (2001): *La Investigación Biográfico – Narrativa en Educación. Enfoque y metodología*. Madrid. Editorial la Muralla.
- BOLMAN,L.R. y DEAL; T.E. (1995): *Organización y liderazgo*. Addison Wesley nº1.
- BRENNER,S.D., SORBOM,D y WALLIUS,E (1985): “ The Stress Chain: A Longitudinal Study of Teacher Stress, Coping and Social Support”. *Journal of Occupational Psychology*, 58, pp. 1-14..
- BRETON, S.(1996): *La Depresión*. Barcelona. Editorial Martinez Roca.
- BRODBELT, S. (1973):"Teachers' mental health: whose responsibility?, *Phi-Delta-Kappa*,pp268-269.
- BUUNK, B. P, y SCHAUFELI, W. B. (1993): “ A perspective from social comparison theory”. En Gil-Monte y Peiró, J.M. *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid. Ed. Síntesis. Pp.36-38
- CALVETE ZUMALDE, E y VILLA SÁNCHEZ, A.(1997): *Programa Deusto 14-16. II Evaluación e intervención en el estrés docente*. Ed. Mensajero. Bilbao.

- CABERO ALMENARA, J y LOSCERTALES ABRIL, F.(1.998): *¿Cómo nos ven los demás*. Universidad de Sevilla.
- CC.OO.(2.000): *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid. Edita: Federación de enseñanza de CC.OO.
- CIDE (1993): *Diez años de investigación sobre el profesorado*. Madrid. CIDE-MEC.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1987): Publicaciones del Congreso de los Diputados.
- COUGHLAN,R.J.(1969), “The factorial structure of teacher work values”. *American Educational Research Journal*, VI, pp. 169-189.
- COX, T; KUK,G. y LEITER,M. (1993): “Burnout, health, work stress, and organizational healthiness”. En W.B.Schaufeli, C. Maslach y T. Marek ( eds.), *Profesional burnout: Recent developments in theory and research*, pp 177-193.
- COX y MACKAY (1981): "Delimitación conceptual del término estrés". En: Peiró, J.M. *Desencadenantes del estrés laboral*. Salamanca. Endema, pp 40-41.
- CURVIN, R. Y MENDLER, A. (1983): *La disciplina en clase. Guía para la escuela y el aula*. Madrid, Narcea.
- CHERNISS, C (1993): “ The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout” . En Gil-Monte y Peiró , J.M. *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid. Ed. Síntesis, pp 32-34.
- DARLING – HAMMOND, L, WISE, A:E. y PEASE, S.R. (1.983): “ Teacher evaluation in the organizational context”, a review of the literature, *Review of Educational Research* 3, pp 285 – 328.
- DELORS, J. (1.996): *Aprender para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. París. Santillana / UNESCO.
- DE MIGUEL DIAZ, M., PASCUAL DÍEZ, J., SAN FABIAN MAROTO, J.L., Y SANTIAGO MARTINEZ, P. (1996): *El Desarrollo Profesional Docente y las Resistencias a la Innovación Educativa*. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1980): *La función docente*. Barcelona. Oikos-Tau.
- DOMINGUEZ FERNÁNDEZ, G. Y DÍEZ GUITÉRREZ, E. (1996): “La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como un instrumento para la mejora y la innovación ”. *En Manual de Organización de instituciones educativas*. Madrid. Escuela Española, pp. 347-400.

- DOYLE (2001): *El estrés laboral*. En Suplemento del boletín de educaweb número 13, fecha 21 de marzo de 2001. Dirección: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monográfico/estrés/opinió5.asp>
- DUNHAM, J. (1975): "Stress Situations and Responses". En TRAVERS Y COOPER. *El Estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona. Editorial Piados, PP. 25, 35, 40, 45, 64, 69.
- EDWARDS,J.R. y COOPER, C. L. (1990): " The Person-Environment Fit Approach to Stress: Recurring Problems and Some Suggested Solutions". *Journal of Organizational Behaviour*, 11, Pp. 293-307.
- ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T (1994): *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente*. Madrid. Ediciones Pedagógicas.
- ESTEBARANZ,A.(2000): *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla. Secretariado de publicaciones de la Universidad.
- ESTEBARANZ, A. (2001): "La enseñanza como tarea del profesor". En MARCELO y otros. *La función docente*. Madrid. Ed. Síntesis. Pp. 103-128
- ESTEVE, J.M. (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid. Ed. Narcea.
- ESTEVE, J.M. (1988): " Al borde de la desmoralización". *Cuadernos de pedagogía*, 161, pp.26-28.
- ESTEVE,J.M. (1.993): "El choque de los principiantes con la realidad", *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-93.
- ESTEVE, J.M. (1994): " *El malestar docente*". Barcelona. Ed. Paidós.
- ESTEVE, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona. Ed. Ariel.
- ESTEVE, J.M. (2000): "Condiciones sociales del trabajo de los profesores". En *Profesorado y reforma: ¿ Un cambio en las prácticas de los docentes?*. Málaga. Ed. Aljibe, pp. 13-27.
- ESTEVE, J.M. (2001): *Estrés laboral*. En Suplemento del boletín de educaweb número 13, fecha 21 de marzo de 2001. Dirección: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monográfico/estrés/opinió5.asp>
- ESTEVE, J.M. (2002): "Éxitos y derrotas en la profesión docente". *En Organización y Gestión Educativa*. Número 2, pp. 19-20.
- ESTEVE, J.M., FRANCO,S. Y VERA, J.(1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona. Editorial Anthropos.

- ETKIN, J.R.( 1993): *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid. McGraw-Hill.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1.990): *La escuela a examen*. Madrid. Eudema.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1.990): *La cara oculta de la escuela*. Madrid. Editores. Siglo XXI de España.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1.993): *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid. Ed. Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1.999): “¿Es pública la escuela pública?. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 284, PP. 76-81.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): “ Una profesión democrática para un servicio público”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 302, pp. 74-79.
- FERNANDEZ-RIOS, L. (1994): *Manual de Psicología preventiva*. Madrid. Siglo XXI editores S.A.
- FIERRO, A. (1991): “El ciclo del malestar docente”. *Revista de Educación*, nº 294, pp.235-243.
- FOLDEN, B. y BUCHMANN, M. (1990): “Conceptos de formación del profesorado”. En MARCELO GARCÍA: *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. Ediciones Universitarias, p.25.
- FONTECHA FRESNO, (1993): *La salud mental también se aprende. Intervención desde un modelo integrado*. Madrid. Ed Pirámide.
- FULLAN,M. (1.991): *The new meaning of educational change*. Londres. Ed. Casell.
- GAIRÍN SALLÁN, J.(1999): *La Organización escolar: Contexto y texto de Actuación*. Madrid. Editorial la Muralla.
- GARCÍA LLAMAS, J.L.; PÉREZ JUSTE, R. y RÍO SADORNIL, D.(1999): *Problemas y diseños de investigación resueltos*. Madrid. Dykinson.
- GARCÍA, R.J., MORENO, J. M. Y TORREGO, J.M.( 1993): *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza. Editorial Edelvives.
- GUIDDENS, A: (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza Universidad.
- GIL - MONTE, P y PEIRÓ, J.M. (1997): *Desgaste Psíquico en el trabajo: El Síndrome de Quemarse*.Madrid. Editorial Síntesis. SA.
- GILLIES,D.A.(1994): *Absentismo. Gestión en Enfermería*. Barcelona. Editorial Masson – Salvat.

- GOLEMBIEWSKI, R.T., MUNZENRIDER, R. Y CARTER, D. (1983): “ Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis”. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19, PP. 461-481.
- GOMEZ PEREZ, L. (1994): "La profesión docente tiene riesgos, por eso es importante prevenirlos". *Periódico La Nueva España*. Oviedo (23/07/94).
- GONZÁLEZ, P y GONZÁLEZ – ANLEO, J. ( 1.993): *El profesorado en la España actual*. Madrid, S.M.
- GONZÁLEZ, J. y LOBATO, M<sup>a</sup> (1988): “ *El malestar de los enseñantes: Problemas de salud en el País Vasco* ”. En VILLA, A. Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco. Narcea. Madrid.
- GUIL y LOSCERTALES (1992): *El modelo de análisis de la identidad profesional del docente de Ada Abraham*. Universidad de Sevilla.
- HARGREAVES, A. y EVANS,R. (1997): *Beyond educational reform. Bringing teachers back in*. Buckingham. Open University Press.
- HARRISON, R.V. (1978): "El modelo de ajuste entre individuo y ambiente laboral". En Peiró, J.M." *Desencadenantes del estrés laboral*". Salamanca. Endema.
- HARRISON,W.D. (1983): “A social competence model of burnout”. En Gil-Monte y Peiró, J.M. *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid. Ed. Síntesis, PP.30-32.
- HIRIGOYEN, M.F. (2.000) : *Malaise dans le travail*. Syros. París.
- HOBFOLL, S.E. y FREEDY,J (1993): “ Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout”. En Gil- Monte y Peiró, J.M. *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid. Ed. Síntesis, PP.38-39.
- HOGARTH (1978): *Glossary of mental health care terminology*. Copenhagen. Organización Mundial de la Salud.
- HUBERMAN, M.(1.992). *The lives of teachers*. London. Cassell.
- INFORME DE LA CUMBRE MUNDIAL DE DESARROLLO SOCIAL. (1995). Naciones Unidas. Nueva York. En DELORS, J. (1.996): *Aprender para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. París. Santillana / UNESCO.
- JACSKON, D.(1975): "La medida de la personalidad". En: Pinillos, J. *Principios de Psicología*. Madrid. Ed. Alianza.
- JIMENO, A. (2001): “ Nuevos tiempos y también nuevos retos”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 304, pp.69-76.

- KAPLAN y BUSH (1982): "Health related quality of life measurement for evaluation research and policy analysis". *Health Psychology*, nº 1.
- KEATS, M.F.R. y MILLER, D. (1993): *La organización neurótica*. Barcelona. Apóstrofe.
- KING.A.J., WARREN,W. y PEART,M.(1.989): *The teaching experience*. Toronto: Ontario Secondary School teacher's federation
- KRISTIANSEN, C.M. (1985): *Health as a value*. Ponencia presentada a la Annual Convention of the Canada Psychological Association.
- KYRIACOU, C y SUTCLIFFE ,J. (1977): "Teacher stress: a review", *Educational Review*, 29,4, PP. 299-306.
- LEITER, M.P. y DURUP, J. (1994): "The discriminant validity of burnout and depression: A confirmatory factor analytic study". *Anxiety, Stress and Coping*, 7, pp. 357-373.
- LEON, A. (1980): "La profesión docente". En: Debesse, M. y Mialaret, G. *La función docente*. Barcelona.
- LEVINSON,H.(1978):"The abrasive personality". *The Harvard Business Review*,56, PP. 86-94.
- LEY DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES, 31 / 1995 de 8 de noviembre. BOE nº 269, de 10 de noviembre
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1.993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Ediciones Morata.
- LOSCERTALES, F. (1987): *La otra forma de ser profesor*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MASLACH,C. Y JACKSON, S.E. (1981): *Maslach burnout inventory*. Palo Alto, California: Cnosulting Psychologists Press.
- MANASSERO, M. A. (1995): "Estrés y burnout en la enseñanza". En MEDINA y VILLAR. *Evaluación de Programas educativos, centros y profesores*. Madrid. Universitas, pp. 391-422.
- MANASERO MAS, M.A. (1.998): "Estrés y burnout en la enseñanza: Una aproximación comprensiva". En: *La investigación sobre el profesorado (II) 1993 – 1997*. MEC. CIDE. Pp.221-248.
- MANDRA, R. (1982): "Causas de inadaptación y desadaptación de los enseñantes franceses". En Esteve *El malestar docente*. Barcelona.
- MARCELO, C. (1992): "Estudios de casos". En: Estebaranz y Sánchez *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*. Sevilla. Publicaciones Universidad.



- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.
- MARCELO, C. (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.
- MARCHESI, A., y MARTÍN, E. (2000) : *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARTÍN MORENO, J. Y MIGUEL, A. (1982): *La Sociología de las profesiones*. Madrid. CIS.
- MARTÍN ZURRO, A Y CANO PEREZ, J.F. (1987): *Manual de Atención Primaria. Organización y pautas de actuación en la consulta*. Barcelona. Ediciones Doyma.
- MARTÍN- MORENO CERRILLO ( 1.996): *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid. Editorial Sanz y Torres.
- MARTÍNEZ – ABASCAL, A. Y BORNAR, X. (1.992): “Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional”. *Revista española de pedagogía*, 193, pp.563-580.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. Y MUSITU OCHOA, G ( Eds) (1995): *El estudio de casos. Para profesionales de la Acción social*. Ed. Narcea, S.A. Madrid.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A (2001): La indefensión de los profesores. Fuentes de tensión del trabajo docente y estrategias para prevenir y superar sus repercusiones en la personalidad del profesor. *Revista de Ciencias de la Educación* nº 188, pp522-546.
- MERAZZI, C. (1983): « Apprendre à vivre les conflicts : une tache de la formation Des enseignants », *European Journal of teacher Education*, 6, 2, pp. 101-106.
- MORAND DE JOUFFREY, P (1994): *La Depresión*. Madrid. Acento Editorial.
- MOSCÓPULOS, M. (1994): *Administración organizacional educativa*. Programas de educación a distancia. Universidad Católica del Norte. Chile.
- OCDE ( 1991): *Escuelas y Calidad de la enseñanza*. Barcelona. Ediciones Piados.
- OCDE (1.995): *Our Children at Risk*. París. OCDE.
- OCDE (1.995 - 1.996): *Education at a glance / regards sur l' education*. París: OCDE.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1991): *Enciclopedia de Salud, Seguridad e Higiene en el Trabajo*. España. Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. OFICINA REGIONAL PARA EUROPA( 1.984): Europa 1984. Health Promotion. A discusión document on the conceps and principles, Copenhagen, Oficina Regional para Europa de la Organización Mundial de la Salud.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1986): *Los objetivos de la salud para todos*. Copenhagen. OMS.
- ORTEGA, F. (1990): “La indefinición de la profesión docente.” *Cuadernos de pedagogía nº 186*, pp.67-70.
- ORTEGA, F. (1991): *La profesión de maestro*. Madrid. MEC.
- ORTEGA, F. Y VELASCO, A. (1994): *La profesión de maestro*. Madrid. CIDE.
- PACKWOOD, T. Y TURNER, C. (1988): “ Hierarchy, anarchy and accountability: contrasting perspectives. An exchange” . En Westoby, A. (ed): *Culture and Power in Educational Organizations*. Open University Press Milton Keynes, Philadelphia, 22-36.
- PEIRÓ, J.M. (1990): *Organizaciones; nuevas perspectivas psicológicas*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.
- PEIRÓ, J.M. (1991): *El estrés de enseñar*. Sevilla. Ediciones Alfar.
- PEIRÓ, J.M. (1993): *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid. EUEDEMA.
- PEÑA CALVO, J.V. (1.993): “ Crisis, armonía y contradicciones en la profesión docente” . *Aula Abierta*, 62, 29-62.
- PEREZ PEREZ, R. (1.998): “ La profesión docente. Estudio de las condiciones para el desarrollo profesional de los profesores” . En: *La investigación sobre el profesorado (II) 1993 – 1997*. MEC. CIDE, pp. 249-283.
- PÉREZ SERRANO, G. (1.998) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid. Editorial la Muralla.
- PIÑUEL, I, y ZABALA: 2.001) *MOBBING. Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Cantabria. Editorial Sal Terrea.
- POLAINO, A. (1982): “ El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control.” *Revista española de Pedagogía, nº 40*, 157 pp. 17- 45.
- OIT(1981) : *Emploi et conditions de travail des enseignants*, Ginebra Bureau Internationale du travail.
- RICOEUR, P.(1996): *Sí mismo como otro*. Madrid. Siglo XXI Editores.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G; GIL FLORES, J y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1.996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.

- RODRIGUEZ NEIRA, T. (1.984): "Situaciones sociales de la función docente". *Aula abierta*, 40, 131-161.
- RODRIGUEZ, N.(2.002): *Mobbing. Vencer el acoso moral*. Barcelona. Editorial Planeta.
- ROGERS, C. (1972): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona. Ed. Paidós.
- ROGERS, C. (1981): *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona. Ed. Paidós.
- SALDAÑA, J.A. (1988): " El maestro ¿un desencantado ante la reforma?". *Comunidad educativa*. Abril.
- SANCHEZ SALOR, S. (1993): " El malestar docente a examen: indicadores y consecuencias del mismo en el profesorado asturiano de enseñanzas medias". *Aula abierta*, 62, 75-88.
- SANCHEZ - APELLANIZ, M. (1997) : "Mujeres directivas, cultura organizacional y estilos directivos". En "Mujeres, dirección y cultura organizacional. Madrid. Centro de investigaciones Sociológicas, pp.111-149.
- SAN FABIÁN MAROTO, J.L (1992): "Evaluación etnográfica de la educación". En: Blasco y otros *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Universidad de Oviedo. Pp. 13-53.
- SAN FABIÁN MAROTO, J.L (1993): *Percepción de la escolaridad por el alumnado al final de la EGB. Un estudio fenomenológico*. Madrid. MEC. Centro de Investigación y Evaluación Educativa.
- SAN FABIÁN MAROTO, J.L (1993): "Estructuras y procesos en la organización de los centros renovados". En: Pérez, R. *Profesionalización docente y reforma educativa*. Asturias. UNED, pp. 79-108.
- SAN FABIÁN MAROTO, J.L (1994): "La calidad de la implementación de las reformas educativas". En: Pérez, R. *Calidad de vida en los centros educativos*. Asturias. UNED, pp. 119-141.
- SAN FABIÁN MAROTO, J.L (1996): " La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación". En: *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid. Editorial Escuela Española, pp 203-231.
- SAN FABIÁN MAROTO, J.L (1997): *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid. CIDE.
- SAN FABIÁN MAROTO, J.L (2000): " La Escuela y la pérdida del sentido". *Revista de Educación*, nº 323, pp. 9-28

- SAN FABIÁN MAROTO, J.L Y CORRAL,N(1989):” Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela”. *Revista de Investigación Educativa*, 7,13. pp.131-146.
- SAN MARTÍN (1985): *Estudio de los procesos del pensamiento del profesor en formación*. Valencia. Tesis Facultad C.C.E.E.
- SANTILLANA (2000): *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Ediciones Santillana.
- SANTOLARIA, C. (1995): "El estrés. La enfermedad del fin de siglo". *Revista MUFACE* nº 157. Madrid, pp. 48-49.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): “ La formación inicial. El currículo del nadador”. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp.50-54.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): “ Las relaciones en la escuela: perspectiva tridimensional. En ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T.(1994). *Escuelas y profesores*. Madrid. Ed. Pedagógicas, pp. 115-136.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona. Aljibe.
- SELYE,H. (1980): *Selye`S Guide to Stress Research*. Volumen II. Van Nostrand Reinhold.
- SELYE,H.(1993):"Delimitación conceptual del estrés y modelos interpretativos". En: Peiró, J.M. *Desencadenantes del estrés laboral*. Salamanca. Endema. Pp. 14-17.
- SERGIOVANNI, M. (1994): “ Organizations or communitie? Changing the metaphor changes the theory”. *Educational Administration Quaterly*, 30. pp.18-34.
- STAKE, R.E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Ediciones Morata. S.L.
- STANLEY y MADDUX (1986): "Cognitive processes in health enhancement". *Basic and Applied Social Psychology* nº 1, 18.
- SUTHERLAND, V.J. y COOPER, C.L. (1986): *Man and Accidents Offshore*. Londres. Lloyds of London Press.
- TAYLOR (1962): “Children´s evaluation of de characteristics of the good teacher”, *British Journal of Educational Psychology*, 32, pp. 258-266.
- THOMPSON, M.; PAGE, S.L y COOPER, C.L.(1993) : “ A Test of Caver and Scheier`s self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses”. *Stress Medicine*, 9, pp 221-235.

- TRAVERS, C.J. y COOPER, C.L.(1997): *El Estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona. Editorial Paidós.
- TUA, L. (2001): “Nuevos tiempos y también nuevos retos”. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 304, pp. 69-76.
- UNESCO (1995): “Informe mundial sobre la Educación”. EN DELORS, J. *Aprender para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. París. Santillana, pp. 209-216.
- UNESCO (1998): *Informe mundial sobre la Educación.Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid. Santillana.
- VALLEJO- NÁJARA, J.A. (1990): *Ante la Depresión*. Barcelona. Editorial Planeta.
- VERA VILA, J.(1.991): *Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Madrid, UNED.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1990): *El profesor como profesional*. Universidad de Granada.
- VONK, J.(1998): “The Changing social context of teaching in Wester Europe. En B. Biddle et al. (eds). *International Handbook of Teachers and Teaching*, Londres, Kluwer, pp.985-1051.
- WALKER, R. (1985): *Doing research: A handbook for teachers*. Londres: Methuen. (Trad. Cast: *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata, 1989)
- WEINERT, A. B.(1985): *Manual de Psicología de la organización*. Herder. Barcelona.
- WESTERMACK, (1891): *La historia del matrimonio humano*.
- WINNUBST, J.A.(1993): “Organizational structure, social support, and burnout”. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (eds.), *Profesional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington DC: Hemisphere. pp. 151-162.
- YOUNG, J. (1994): "Los docentes también son sujetos de educación para la salud". *Revista A tu salud* nº 6, pp. 11-15. Editorial Alezeia.
- ZUBIETA, J.C. y SUSINOS, T (1.990): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Santander: I.C.E. Universidad de Cantabria / C.I.D.E.
- ZUBIETA, J.C. y SUSINOS, T (1.994): “La imagen social del oficio docente”, *Aula Abierta*, 63, pp. 33-56.

## DIRECCIONES EN INTERNET SOBRE EL TEMA

- <http://200.40.43.213/buscador/1999/08agosto/990809/secon6.html>
- <http://www.monografías.com/>
- <http://www.acoso@nova.es>
- <http://www.asedio.org>
- <http://www.consumer-revista.com/may2000/salud.html>
- <http://www.crea.es/prevencion.nsf/e3e08f4adc67bad3c12569c30045bccc/38ba54908e>
- <http://nti.educa.rcanaria.es/tamadaba/tama4/emocion.htm>
- <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monográfico/estrés/opinión>
- <http://www.fade.es/faPag/webFade/infoempresa/laboral/convenios/prevencion/ley.htm>
- <http://www.fc.ccoo.es/asturias/absentismo.htm>
- <http://www.lastragal.com/saludsalab.htm>
- <http://www.map.es/gobierno/muface/educ.htm>
- <http://www.mec.es/cesces/5.9.e.htm>
- <http://www.prevenciondigital.com>
- <http://www.prevention-world.com/atccnica/articulos/detail.asp?ID-93>
- <http://www.seas.com> ( SEAS es una asociación de carácter nacional integrada por psicólogos, médicos, pedagogos, investigadores en general interesados en el estudio de La Ansiedad, El Estrés).
- <http://www.urg.es/-gabpca/salud-2.htm>



## ***ANEXO 1***

**A. DISTRIBUCIÓN DE LICENCIAS DEL PROFESORADO  
PRIMARÍA Y SECUNDARIA CURSOS 97/98; 98/99; 99/00 y  
00/01.**

**B. CODIGOS MEC.**





## A) DISTRIBUCIÓN DE LICENCIAS DEL PROFESORADO

DISTRIBUCION DE LICENCIAS DEL PROFESORADO PRIMARIA Curso 97/98

	TODOS		20-29		30-39		40-49		50-59		60 ó más	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
CARDIOVASCULAR	20	30	0	0	0	4	8	11	9	11	3	4
DERMATOLOGIA	5	12	1	1	1	4	3	3	0	4	0	0
DIGESTIVO	29	57	0	3	3	12	15	16	8	24	3	2
ENDOCRINO	2	5	0	0	0	1	0	1	2	3	0	0
GINECOLOGIA	0	64	0	0	0	6	0	32	0	26	0	0
OBSTETRICIA	0	46	0	0	0	39	0	7	0	0	0	0
HEMATOLOGIA	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
INFECCIOSO	38	133	0	1	9	30	13	48	14	44	2	10
NEFRO-UROLOGIA	10	8	0	0	1	1	3	1	4	6	2	0
NEUMOLOGIA	28	123	0	2	7	25	8	47	7	39	6	10
NEUROLOGIA	3	6	0	0	0	1	1	2	1	3	1	0
OPTALMOLOGIA	11	25	0	0	0	9	6	9	4	6	1	1
OTOPRINO	28	171	0	5	5	39	10	75	10	41	3	11
PSIQUIATRIA	23	117	0	1	5	22	8	59	3	27	7	8
REUMATOLOGIA	48	143	0	0	8	35	19	51	19	46	2	11
TRAUMATOLOGIA	41	115	0	4	7	29	19	46	13	33	2	3
MISCELANEA	5	41	0	0	1	14	3	15	0	10	1	2
TOTAL ENFERMEDAD	291	1098	1	17	47	273	116	423	94	323	33	62
ALUMBRAMIENTOS		97		2		81		14		0		0

## DISTRIBUCION DE LICENCIAS DEL PROFESORADO SECUNDARIA Curso 97/98

	TODOS		20-29		30-39		40-49		50-59		60 ó m.	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
CARDIOVASCULAR	13	14	0	1	1	5	6	5	5	3	1	0
DERMATOLOGIA	3	5	0	0	1	4	1	0	1	1	0	0
DIGESTIVO	34	39	1	0	8	16	15	15	8	8	2	0
ENDOCRINO	2	3	0	0	0	0	2	1	0	2	0	0
GINECOLOGIA	1	40	0	0	0	14	1	14	0	11	0	1
OBSTETRICIA	0	32	0	0	0	28	0	4	0	0	0	0
HEMATOLOGIA	0	9	0	0	0	5	0	2	0	2	0	0
INFECCIOSO	60	108	1	0	20	47	23	40	13	18	3	3
NEFRO-UROLOGIA	11	7	0	0	6	4	2	1	3	1	0	1
NEUMOLOGIA	33	68	0	2	9	22	19	27	5	13	0	4
NEUROLOGIA	7	4	0	0	1	1	4	3	1	0	1	0
OPTALMOLOGIA	10	13	0	0	5	5	2	4	2	3	1	1
OTORRINO	39	117	0	1	9	61	20	37	9	16	1	2
PSIQUIATRIA	33	74	0	0	8	35	14	24	10	12	1	3
REUMATOLOGIA	48	69	0	0	9	21	27	25	7	21	5	2
TRAUMATOLOGIA	60	67	1	0	21	28	26	24	9	11	3	4
SIN ENFERMEDAD	14	29	0	0	1	10	8	14	4	3	1	2
TOTAL ENFERMEDAD	368	698	3	4	99	306	170	240	77	125	19	23
ALUMBRAMIENTOS		88		2		78		7		0		0

CONDICIONANTES SOCIO-PROFESIONALES DE LA SALUD DOCENTE

DISTRIBUCION DE LICENCIAS DEL PROFESORADO PRIMARIA Curso 98/99

	TODOS		20-29		30-39		40-49		50-59		60 ó m.	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
CARDIOVASCULAR	26	31	0	0	1	4	10	10	16	17	1	0
DERMATOLOGIA	2	17	0	0	0	3	0	6	1	8	1	0
DIGESTIVO	29	64	0	3	2	11	13	22	11	23	3	5
ENDOCRINO	6	5	0	1	0	1	1	2	5	1	0	0
GINECOLOGIA	1	70	0	0	0	13	1	32	0	23	0	2
GASTROENTEROLOGIA	0	42	0	1	0	37	0	4	0	0	0	0
HEMATOLOGIA	0	5	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0
INFECCIOSO	116	330	0	2	11	59	47	132	49	117	9	20
NEFRO-UROLOGIA	7	8	0	0	0	0	3	4	1	3	3	1
NEUMOLOGIA	38	102	0	0	2	19	16	31	18	42	2	10
NEUROLOGIA	1	8	0	1	0	3	0	2	1	1	0	1
OPFALMOLOGIA	17	30	0	0	1	11	5	9	11	8	0	2
OTORRINO	33	159	0	2	2	43	13	64	15	42	3	8
PSIQUIATRIA	28	143	0	1	5	39	14	45	6	49	3	5
REUMATOLOGIA	51	145	0	1	6	36	27	40	16	58	2	10
TRAUMATOLOGIA	28	116	0	4	6	31	11	38	11	36	0	6
MISCELANEA	15	34	0	0	1	11	6	12	8	11	0	0
<b>TOTAL ENFERMEDAD</b>	<b>401</b>	<b>1312</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>37</b>	<b>321</b>	<b>167</b>	<b>457</b>	<b>169</b>	<b>441</b>	<b>27</b>	<b>74</b>
<b>ASUMBRAMIENTOS</b>	<b>78</b>	<b>2</b>	<b>63</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

## DISTRIBUCION DE LICENCIAS DEL PROFESORADO SECUNDARIA Curso 98/99

	TODOS		20-29		30-39		40-49		50-59		60 ó m.	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
CARDIOVASCULAR	22	13	1	0	1	3	4	6	10	4	6	0
DERMATOLOGIA	4	4	0	0	3	0	1	3	0	1	0	0
DIGESTIVO	31	42	0	1	9	12	8	13	11	14	3	2
ENDOCRINO	0	5	0	1	0	2	0	2	0	0	0	0
GINECOLOGIA	0	46	0	0	0	10	0	19	0	16	0	1
OBSTETRICIA	0	40	0	1	0	33	0	6	0	0	0	0
HEMATOLOGIA	0	8	0	0	0	4	0	4	0	0	0	0
INFECCIOSO	162	279	1	4	43	101	77	103	34	56	6	15
NEFRO-UROLOGIA	11	16	0	0	2	5	5	7	3	4	1	0
NEUMOLOGIA	43	104	0	2	7	22	18	37	12	37	4	4
NEUROLOGIA	4	7	0	0	0	2	4	3	0	2	0	0
OFTALMOLOGIA	24	23	0	2	7	10	11	8	3	1	3	2
OTORRINO	56	150	1	1	20	75	20	51	15	17	0	5
PSIQUIATRIA	32	79	0	2	7	28	13	33	10	15	1	1
REUMATOLOGIA	57	84	1	1	9	34	24	30	19	14	4	4
TRAUMATOLOGIA	48	57	1	2	16	17	23	24	6	13	2	1
MISCELANEA	17	33	0	0	5	21	5	8	4	4	3	0
TOTAL ENFERMEDAD	514	991	5	17	129	379	213	358	127	198	33	35
ALUMBRAMIENTOS		91		1		78		12		0		0

CONDICIONANTES SOCIO-PROFESIONALES DE LA SALUD DOCENTE

DISTRIBUCION DE LICENCIAS DEL PROFESORADO PRIMARIA CURSO 99/00

	TODOS		20-29		30-39		40-49		50-59		60 ó más	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
CARDIOVASCULAR	22	31	0	0	1	6	3	9	14	13	4	3
DERMATOLOGIA	0	13	0	0	0	2	0	6	0	4	0	1
DIGESTIVO	26	72	0	1	0	18	10	25	11	25	5	3
ENDOCRINO	5	8	0	0	0	3	0	1	5	4	0	0
GINECOLOGIA	1	72	0	0	0	12	0	32	1	25	0	3
OBSTETRICIA	0	38	0	1	0	32	0	5	0	0	0	0
HEMATOLOGIA	0	4	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0
INFECCIOSO	92	259	0	3	14	56	38	104	36	86	4	10
NEFRO-UROLOGIA	14	10	0	0	1	3	5	3	5	2	3	2
NEUMOLOGIA	33	126	0	0	0	24	13	54	19	44	1	4
NEUROLOGIA	1	5	0	0	0	0	1	2	0	2	0	1
OPTALMOLOGIA	8	39	0	0	2	11	2	18	4	8	0	2
OTORRINO	47	175	0	3	7	49	17	68	22	46	1	9
PSIQUIATRIA	36	140	0	0	2	28	12	54	20	47	2	11
REUMATOLOGIA	63	183	0	0	7	37	25	69	28	61	3	16
TRAUMATOLOGIA	48	145	0	2	6	30	20	40	22	63	0	10
MISCRLANEA	17	58	0	0	1	15	3	22	10	20	3	0
TOTAL ENFERMEDAD	414	1380	0	10	41	328	149	514	197	452	26	75
ALUMBRAMIENTOS		70		3		58		9		0		6

## DISTRIBUCION DE LICENCIAS DEL PROFESORADO SECUNDARIA CURSO 99/00

	TODOS		20-29		30-39		40-49		50-59		60 ó más	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
CARDIOVASCULAR	28	18	0	0	3	5	6	5	14	7	5	1
DERMATOLOGIA	7	8	0	0	1	4	2	4	3	0	1	0
DIGESTIVO	22	52	0	1	5	18	7	14	6	17	4	2
ENDOCRINO	3	8	0	0	0	1	2	4	1	3	0	0
GINECOLOGIA	1	42	0	0	1	7	0	20	0	14	0	1
OBSTETRICIA	3	48	0	2	3	39	0	7	0	0	0	0
HEMATOLOGIA	0	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
INFECCIOSO	85	148	0	1	13	45	42	54	24	41	6	6
NEFRO-UROLOGIA	4	12	0	0	1	2	1	6	1	4	1	0
NEUMOLOGIA	70	95	0	2	15	23	35	32	14	26	6	2
NEUROLOGIA	4	7	0	0	0	2	2	4	1	1	1	0
OPTALMOLOGIA	16	31	0	2	3	10	5	11	7	7	1	1
OTORRINO	60	146	1	1	15	56	22	59	16	29	6	1
PSIQUIATRIA	36	119	0	1	4	44	13	39	16	27	3	8
REUMATOLOGIA	77	104	0	0	12	39	23	27	36	32	6	6
TRAUMATOLOGIA	62	92	2	0	20	25	24	42	11	21	5	4
MISCELANEA	14	34	0	1	2	16	6	13	3	4	3	0
TOTAL ENFERMEDAD	496	957	3	11	98	339	190	341	153	233	48	32
ALUMBRAMIENTOS		92		1		80		11		0		0

**Inspección Médica**  
**Licencias por Enfermedad y Alumbramiento del Profesorado de Primaria**  
**Curso 2000/01**

	20 a 29 años		30 a 39 años		40 a 49 años		50 a 59 años		60 o más años		Todos	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Cardiovascular	0	0	2	0	5	3	6	14	2	6	17	23
Dermatología	0	0	0	1	2	3	1	7	0	2	3	13
Digestivo	0	0	1	22	10	22	10	24	3	8	24	76
Endocrinología	0	0	0	0	0	2	3	2	0	0	3	4
Ginecología	0	0	0	11	0	37	0	22	0	1	0	71
Obstetricia	0	0	0	23	0	4	0	0	0	0	0	27
Hematología	0	0	0	1	0	3	0	4	0	0	0	8
Infeccioso	0	1	2	9	10	25	8	23	2	7	20	65
NefroUrología	0	0	2	5	4	4	4	9	2	1	12	19
Neumología	0	0	1	13	4	24	7	34	3	6	15	77
Neurología	0	0	0	1	0	3	0	4	1	0	1	8
Oftalmología	0	0	1	8	1	13	6	11	1	3	9	38
Otorrino	0	1	0	28	9	46	12	50	1	10	22	134
Psiquiatría	0	0	1	22	6	54	16	69	2	12	24	157
Reumatología	0	0	5	29	19	48	21	59	4	21	49	157
Traumatología	0	0	3	23	17	40	18	49	2	9	40	121
Otros	0	0	1	15	5	13	13	15	1	2	20	45
<b>Total Enfermedad</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>211</b>	<b>91</b>	<b>343</b>	<b>128</b>	<b>398</b>	<b>24</b>	<b>88</b>	<b>289</b>	<b>1040</b>
Alumbramientos	0	0	0	47	0	6	0	0	0	0	0	53



**Inspección Médica**  
**Licencias por Enfermedad y Alumbamiento del Profesorado de Secundaria**  
**Curso 2000/01**

	20 a 29 años		30 a 39 años		40 a 49 años		50 a 59 años		60 o más años		Todos	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Cardiovascular	0	0	0	3	7	7	7	6	5	2	19	18
Dermatología	0	0	3	4	1	1	3	2	1	1	8	8
Digestivo	0	1	8	14	18	14	13	14	4	1	44	44
Endocrinología	0	1	0	1	0	2	0	1	0	1	0	8
Ginecología	0	1	0	7	0	21	0	10	0	0	0	39
Obstetricia	0	1	0	31	0	7	0	1	0	0	0	40
Hematología	0	0	0	1	0	3	0	4	0	0	0	8
Infeccioso	1	1	7	25	19	34	7	24	3	2	38	88
NefroUrología	0	0	2	5	4	5	3	0	0	0	9	10
Neumología	0	0	7	21	17	20	12	21	3	6	39	88
Neurología	0	0	1	3	2	3	1	0	1	0	5	6
Oftalmología	1	1	2	7	6	13	3	4	1	2	13	27
Otorrino	0	2	11	57	18	58	20	27	7	2	64	147
Psiquiatría	0	3	6	19	16	38	22	24	2	8	48	92
Reumatología	0	0	16	38	32	33	34	23	11	5	93	87
Traumatología	1	0	17	24	30	41	23	28	2	3	74	96
Otras	0	0	3	10	9	13	2	7	2	1	10	31
<b>Total Enfermedad</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>88</b>	<b>288</b>	<b>171</b>	<b>314</b>	<b>160</b>	<b>196</b>	<b>42</b>	<b>34</b>	<b>484</b>	<b>823</b>
Alumbamientos	1		67		6		0		0	0		76

## B) CÓDIGOS MEC

1 Cardiovascular:

10101 Cardiopatía Reumática.  
 10102 Infarto de Miocardio.  
 10103 Cardiopatía Isquémica (Angoso, Esfuerzo, Miato)  
 10104 Insuficiencia Cardíaca.  
 10105 Tor Pulmonar.  
 10106 Valvulopatías.  
 10107 Arritmias Cardíacas (Bradicaardia, Taquicaardia, Bloqueos)  
 10108 Ritmo Cardíaco.  
 10109 Enfermedades Pericárdicas.  
 10110 Edema Cardíaco.  
 10111 Cirugía Cardíaca.  
 10112 Tumores Cardíacos.  
 10113 Otras Enfermedades Cardíacas.

10201 Isquemía Cerebral, Letus, ACVA  
 10202 Hemorragia Cerebral.  
 10203 Ent. Arteriales Oclusivos (Arterioesclerosis, Trombosis)  
 10204 Insuficiencia Vasculer.  
 10205 Anemias.  
 10206 Trastornos Arteriales Sistémicos (Enfermedad de Reynolds)  
 10207 Hipertensión, Hipotensión.  
 10208 Otras Arteriopatías.  
 10209 Flebitis, Tromboflebitis.  
 10210 Venas Varicosas, Varices.  
 10211 Hemorroides.  
 10212 Edemas.  
 10213 Linfedema, Linfangitis.  
 10214 Cirug. Vasculer (Arterial, Venosa)  
 10215 Tumores Vasculares.  
 10216 Otras Enfermedades Vasculares.

32 Dermatología:

320101 Forúnculo, Celulitis, Folliculit.  
 320102 Absceso de Furel.  
 320103 Impétigo.  
 320104 Escomas.  
 320105 Erizemas Nodulos.  
 320106 Urticarias.  
 320107 Dermatitis Contacto, Otras Dermo  
 320108 Queratosis Actínica.  
 320109 Pitiriasis.  
 320110 Psoriasis.  
 320111 Prurito.  
 320112 Acné.  
 320113 Quiste Sebáceo, Lipoma.  
 320114 Embrionajes de las Uñas.  
 320115 Callos.  
 320116 Ulceras Crónicas de la Piel.  
 320117 Cirugía de Ent. de la Piel.  
 320118 Tumores Dermatológicos.  
 320119 Otras Ent. Dermatológicas.

33 Digestivo:

330101 Ent. Labios y Mucosa bucal, Lengua y Glándulas salivares.  
 330102 Ent. Digestiva Estructuras Apoyo.  
 330103 Enfermedades Endocrinas.  
 330104 Dispepsia Gástrica, Gastralgia  
 330105 Gastritis.  
 330106 Úlcera Gástrica, Duodenal.  
 330107 Hernia Hiatal.  
 330108 Estreñimiento.  
 330109 Celíaca, Enfermedad de Crohn, Int. Irritable.  
 330110 Gastroenteritis, Diarreas.  
 330111 Apendicitis.  
 330112 Abdomen Agudo.  
 330113 Hernia Inguinal.  
 330114 Ent. Digestiva Intestinal.  
 330115 Absceso, Fístula, Fístula Anal.  
 330116 Prurito y Dolor Anal, Proctitis  
 330117 Prolapso Anal.  
 330118 Hememas, Hematemesis, Hemorragia Gastrointestinal  
 330119 Cirugía Gastrointestinal.  
 330120 Tumores Tracto Gastrointest.  
 330121 Otras Ent. Tracto Gastrointest.

3001005 M.E.C.

030201 Paricpatitis, Otr. Inf. Paredes.  
 030202 Cisticercia.  
 030203 Inractor, Vesícula, Vias Biliares  
 030204 Cirrosis y Otras Ent. Hepáticas  
 030205 Acirosis.  
 030206 Cirugía Hepática.  
 030207 Tumores Hepáticos.  
 030208 Otras Ent. Hepatobiliares.

04 Fabraxo:

040101 Descanso Maternal Normal.  
 040102 Descanso Maternal P. Múltiple.

05 Endocrinometabólica:

050101 Hipertiroidismo.  
 050102 Hipotiroidismo, Miedema.  
 050103 Hodo.  
 050104 Hipo-Hipertiroidismo.  
 050105 Hipo-Hipofunción suprarrenal.  
 050106 Enfermedades de Hipofisis.  
 050107 Cirugía Glándulas Endocrinas.  
 050108 Tumores Glándulas Endocrinas.  
 050109 Otras Enfermedades Endocrinas.  
 050201 Hiperuricemia, Gota.  
 050202 Trastorno Lipídico.  
 050203 Diabetes y sus Complicaciones.  
 050204 Hipoglicemia.  
 050205 Osteoporosis.  
 050206 Otras Ent. Metabólicas.

06 Ginecología:

060101 Ent. Ginecol. de la Mado.  
 060102 Cirugía de Mado, Mastectomía.  
 060103 Tumor Benigno de Mado.  
 060104 Tumor Maligno de Mado.  
 060105 Otras Enfermedades de la Mado no relacionadas con embarazo.  
 060201 Enfermedad Infecciosa Pélvica, dolor Pélvico.  
 060202 Dismenorrea.  
 060203 Hemorragia.  
 060204 Menopausia intermenstrual.  
 060205 Menopausia y sus reacciones.  
 060206 Vulvitis, Vaginitis, Amexitis, Salpingitis, Cervicitis, Bartholinitis.  
 060207 Prolapso Vterovaginal.  
 060208 Vaginitis, Dispareunia no Psiq.  
 060209 Tratamiento de Esterilidad.  
 060210 Estudio Ginecológico, Biopsia.  
 060211 Endometriosis.  
 060212 Legrado.  
 060213 Cirug. Ginecológica, Histerectomía  
 060214 Tumor Benigno Tracto Genital.  
 060215 Tumor Maligno Tracto Genital.  
 060216 Otras Ent. Ginecológicas.

07 Hematología:

070101 Anemia en Estudio.  
 070102 Anemia (Todos los Tipos)  
 070103 Púrpura Hemorrágica, Trastornos de la Coagulación.  
 070104 Leucemias (Todos los Tipos)  
 070105 Linfomas.  
 070106 Tumores, Mádula Osea, Mieloma.  
 070107 Alteraciones de los Organos Hematopoyéticos y de la sangre.

08 Infeccioso:

080101 Ent. Intestinal, Inf. Bacteriana  
 080102 Tuberculosis.  
 080103 Neferina.  
 080104 Meninge Estreptococo Escarlatina, Erisipela.  
 080105 Polio.  
 080106 Meningitis.  
 080107 Varicela.  
 080108 Herpes Simple, Herpes Zoster.  
 080109 Gripe.  
 080110 Sarampión.  
 080111 Rubola.  
 080112 Otras Exantemas Virales.  
 080113 Paperas.  
 080114 Mononucleosis Infecciosa.  
 080115 Verrugas, Papilomas.  
 080116 Intec. Virales no Específ.  
 080117 Hepatitis Infecciosa.  
 080118 Enfermedades de Transmisión Sexual (Sifilis, Gonorrea, )  
 080119 Enfermedades de Transmisión Sexual (Hepatitis B, SIDA, )  
 080120 Paricpatosis.  
 080121 Escabiosis.  
 080122 Brucelosis.  
 080123 Hidatidosis.  
 080124 Otras Ent. Infecc. Parasitarias.

09 Nefrourología:

090101 Glomerulonefritis Aguda Crónica  
 090102 Pielonefritis, Pielitis Aguda.  
 090103 Nefritis.  
 090104 Nefrosis.  
 090105 Insuf. Renal Aguda y Crónica.  
 090106 Litiasis Renal.  
 090107 Cólico Nefrítico.  
 090108 Cirugía de Ent. Rrenales.  
 090109 Tumores Renales.  
 090110 Otras Enfermedades Renales.  
 090201 Litiasis.  
 090202 Cistitis.  
 090203 Uretritis.  
 090204 Hiper-trofia Prostática.  
 090205 Prostatitis.  
 090206 Hidrocele.  
 090207 Orquitis, Epididimitis.  
 090208 Albuminuria.  
 090209 Hematuria.  
 090210 Nefrosis, Nefrosis, Nefrosis.  
 090211 Cirugía de Ent. Urológicas.  
 090212 Tumores Urológicos.  
 090213 Otras Enfermedades Urológicas.

10 Neumología:

100101 Infecc. Agudas Tracto Resp. Sup.  
 100102 Traqueitis.  
 100103 Bronquitis, Bronquiolitis  
 100104 Neumonia.  
 100105 Pleuresía.  
 100106 Derrame Pleural.  
 100107 Bronquitis Crónica.  
 100108 Enfisema Pulmonar, EPOC.  
 100109 Asma Bronquial.  
 100110 Fiebre de Mado.  
 100111 Insuf. Respiratoria Aguda.  
 100112 Embolia Pulmonar.  
 100113 Edema Pulmonar.  
 100114 Hemoptisis.  
 100115 Cirugía de Ent. Sistema Resp.  
 100116 Tumores Neumológicos.  
 100117 Otras Ent. Sist. Respiratorio.

10 Otorrinolaringología:

- 10101 Otitis Media Aguda.
- 10102 Otitis Media Crónica.
- 10103 Otitis Media con Efusión.
- 10104 Trastornos del Movimiento (Corea, Mioclonos).
- 10105 Síndromes Focales Encefálo.
- 10106 Epilepsias, Convulsiones.
- 10107 Esclerosis Múltiple.
- 10108 Parkinson.
- 10109 Enf. Degenerativas Cerebrales.
- 10110 Estudio Neurológico.
- 10111 Enf. de las Pares Craniales.
- 10112 Miopatías.
- 10113 Cirugía de Enf. Sist. Nervioso.
- 10114 Tumores del Sistema Nervioso.
- 10115 Otras Enf. Sistema Nervioso.

2 Obstetricia:

- 20101 Embarazo Ectópico.
- 20102 Diabetes durante el Embarazo.
- 20103 Hemorragias en el Embarazo.
- 20104 Anemia durante el Embarazo.
- 20105 Inf. Urinarias en el Embarazo.
- 20106 Hipertensión en el Embarazo.
- 20107 Infección Gravídica.
- 20108 Aborto (Todos los tipos)
- 20109 Parto Complicado.
- 20110 Mastitis y Abs. de la lactancia.
- 20111 Amenaza de Aborto.
- 20112 Otras Complicaciones del Embarazo y Puerperio.

3 Oftalmología:

- 30101 Inf. Retinocrorales. Queratitis.
- 30102 Conjuntivitis.
- 30103 Hemorragia ocular.
- 30104 Úlcera Corneal.
- 30105 Glaucoma.
- 30106 Cataratas.
- 30107 Miopia. Hipermetropía. Otros Defectos de Refracción.
- 30108 Retinopatías degenerativas.
- 30109 Estrabismo.
- 30110 Desprendimiento de Retina.
- 30111 Cirugía de Enf. Oculares.
- 30112 Tumores Oculares.
- 30113 Otras Enfermedades Oculares.

11 Oído:

- 110101 Otitis (Todos los tipos)
- 110102 Lesiones de Tercio.
- 110103 Sordera Parcial o Completa.
- 110104 Sordera Vertiginosa.
- 110105 Acúfenos.
- 110106 Neovascularización. Lesión Vasc. Didr.
- 110107 Congito del Oído.
- 110108 Tumores del Oído.
- 110109 Otras Enf. Oído y Mastoiditis.

- 110201 Sinusitis Aguda y Crónica.
- 110202 Neurasitis Alérgicas.
- 110203 Erisipelas.
- 110204 Fractura del Tabique y Senos.
- 110205 Troncos.
- 110206 Otras Enf. Nariz y Senos.

- 110301 Faringitis.
- 110302 Amigdalitis.
- 110303 Disparemia Amigdalina.
- 110304 Absceso Faringeo.
- 110305 Laringitis Agudas y Crónicas.
- 110306 Edema y Nódulos de Cuerdas Vocales.
- 110307 Parálisis de Cuerdas Vocales.
- 110308 Afonía. Disfonía.
- 110309 Lesión de Cuerdas Vocales.
- 110310 Rehabilitación Fonoaudiológica.
- 110311 Enf. Nasofaríngeas, Faríngeas, Laringeas.
- 110312 Tumores Faringo-Laringeos.
- 110313 Otras Enf. Faringo-Laringeos.

15 Psiquiatría:

- 150101 Neurosis de Ansiedad.
- 150102 Hipocondría. Histeria.
- 150103 Neurosis Obsesivas.
- 150104 Depresión.
- 150105 Psicosis Maníaco-Depresiva.
- 150106 Psicosis Esquizofrénica.
- 150107 Psicosis Orgánica.
- 150108 Psicosis Activa.
- 150109 Toxicomanías (Todos los Tipos)
- 150110 Intoxicación Etílica Aguda.
- 150111 Cefalea Tensional.
- 150112 Anestesia Psicofrénica.
- 150113 Alteraciones o Situaciones Transitorias Reacción Adaptación.

- 150114 Insomnio.
- 150115 Anorexia Nerviosa.
- 150116 Problemas Sexuales.
- 150117 Otras Enf. Psiquiátricas.

16 Reumatología:

- 160101 Artritis Reumatoide.
- 160102 Artritis (Todas Localizaciones).
- 160103 Hinchazón y Derrame Articular.
- 160104 Dolor y Rigidez Articular.
- 160105 Artritis (Todas Localizaciones)
- 160106 Bursitis. Sinovitis.
- 160107 Epicondilitis.
- 160108 Espalón Calcáreo.
- 160109 Hallux Valgus.
- 160110 Emolión de Articulaciones y Tendones.
- 160111 Osteoporosis. Osteocondrosis.
- 160112 Osteomielitis.
- 160113 Osteitis.
- 160114 Hombro Doloroso.
- 160115 Dolor Cervical. Síndrome Cuello Cervical.
- 160116 Dolor Cervical (Con y sin Alteración de Irradiación)
- 160117 Deformidades Adquiridas de Columna (Lordosis, Gifosis, Escoliosis)
- 160118 Lombalgia.
- 160119 Perfora Discal.
- 160120 Ciática.
- 160121 Deformidad del Pie.
- 160122 Dedos en Garra. Metatarsalgias.
- 160123 Enf. MusculoEsqueléticas. Conectivopatías(Lupus, Escleroder, Sarcoidosis, Amiloidosis, S. Sjogren.)
- 160124 Cirugía de Enf. Reumatológicas.
- 160125 Tumores Óseos.
- 160126 Otras Enf. Reumatológicas.

17 Síntomas y Otros Oído:

- 170101 Mareos y Vértigos no filtrados en OIRL.
- 170102 Hipertonía. Síncopa.
- 170103 Rotor Torácico no filtrado.
- 170104 Síntoma.
- 170105 Asistolia. Apoplejamiento. Stress.
- 170106 Fiebre de Origen Desconocido.
- 170107 Pérdida de Peso.
- 170108 Alergias no filiaicas.
- 170201 Diagnóstico Illegible.
- 170202 Parte sin Diagnóstico.
- 170203 Proceso en Estudio. Examen Médico.
- 170204 Técnicas Diagnósticas.
- 170205 Técnicas Terapéuticas.
- 170206 Ingreso Hospitalario.
- 170207 Otros Problemas no Definidos Anteriormente.

18 Traumatología:

- 180101 Frac. Fisura Cráneo Huesos Cara.
- 180102 Frac-Fisura Columna Vertebral.
- 180103 Frac-Fisura de Costillas.
- 180104 Frac-Fisura de Clavícula.
- 180105 Frac-Fisura de Húmero.
- 180106 Frac-Fisura de Codo y Radio.
- 180107 Frac-Fisura de Húmero y Escápula.
- 180108 Frac-Fisura Falanges Pie-Mano.
- 180109 Frac-Fisura de Fémur.
- 180110 Frac-Fisura de Tibia y Peroné.
- 180111 Frac-Fisura de Otras Localiz.

- 180201 Lesión de los Meniscos Rodilla.
- 180202 Luxaciones (Todos los Tipos)

- 180301 Esguince Hombro y Brazo.
- 180302 Esguince Muñeca, Mano y Dedos.
- 180303 Esguince Rodilla y Pierna.
- 180304 Esguince Tobillo.
- 180305 Esguince Pie y Dedos del pie.
- 180306 Esguince del Cuello.
- 180307 Esguince Columna Vertebral.
- 180308 Esguince de Otras Localiz.

- 180401 Contracturas Musculares. Distensión Ligamentos.
- 180402 Roturas Fibrosas, Musculares y Tendinosas.
- 180403 Tendinitis.
- 180404 Contusión y Traumatismo Intracranial.
- 180405 Herida (Complicada y no)
- 180406 Hinchuras y Hematomas.
- 180407 Contusión. Magulladura.
- 180408 Aplastamiento.
- 180409 Quemaduras.
- 180410 Cuerpos Extraños en Tejidos.
- 180411 Acc. de Tráfico. Politraumat.
- 180412 Intoxicación.
- 180413 Lesiones por Agentes Químicos.
- 180414 Procedimientos Diagnósticos en Traumatología.
- 180415 Plásticos. Implantes.
- 180416 Rehabilitación.
- 180417 Cirugía de Procedim. Traumatol.
- 180418 Otras Traumas no Descriptos.

## ***ANEXO 2***

**A. ADAPTACIÓN DEL CUADERNO DE PRUEBAS DEL  
IBISPE DE R. AMIEL. TRADUCIDO Y ADAPTADO  
PARA LA INVESTIGACIÓN POR  
M<sup>a</sup> TERESA GARCÍA ALVAREZ.**

**B. DATOS DEL ANÁLISIS DE LAS CONFIGURACIONES.**



## A) ADAPTACIÓN DEL CUADERNO DE PRUEBAS DEL IBISPE

### DATOS PROFESIONALES

**EDAD:**  Menos de 30 años **SEXO:** Hombre   
 de 31 a 40 **Mujer**   
 de 41 a 50  
 de 51 a 60  
 más de 60

### **NIVEL EDUCATIVO EN QUE TRABAJA**

Educación infantil  C. Superior   
 C. Inicial  Bachillerato   
 C. Medio  F. Profesional

**ESPECIALIDAD** .....

### **AÑOS DE SERVICIO**

Menos de 5  Entre 11 y 20  Más de 30   
 Entre 6 y 10  Entre 21 y 30

### **SITUACION ADMINISTRATIVA**

Definitivo  Interino   
 Provisional  Otra: .....

**¿PARTICIPA ACTUALMENTE EN ALGUN PROYECTO DE INVESTIGACION O DE INNOVACION EDUCATIVA?**

No  Sí  ¿En cual? .....

### DATOS DEL CENTRO DE TRABAJO

#### **NUMERO DE UNIDADES**

Menos de 8  De 17 a 24   
 de 9 a 16  más de 24

#### **POBLACION DEL NUCLEO DONDE ESTA SITUADO EL CENTRO**

Menos de 5.000 hab.  Entre 50.001 y 100.000   
 Entre 5.001 y 10.000  más de 100.000   
 Entre 10.001 y 50.000

#### **TIPO DE CENTRO**

Público  Privado  Concertado

Cada una de las preguntas que se formulan a continuación se compone de rasgos opuestos entre los cuales deberá situarse, ANOTANDO UNA X EN UNA DE LAS SIETE CASILLAS correspondientes. Recuerde que dispone, para describir sus situación, de una gama de siete casillas, incluyendo las extremas para matizar al máximo su situación.

Conteste con la mayor ESPONTANEIDAD Y RAPIDEZ.

Procure NO OLVIDAR NINGUNA PREGUNTA.

Aunque las preguntas parecen repetirse, en realidad se trata de cuatro puntos de vista diferentes:

- Usted, tal como es (preguntas R)
- Usted, tal como lo ven los alumnos (preguntas E)
- Usted, tal como lo ven sus superiores (preguntas A)
- Usted, tal como aspira a ser (preguntas B): El docente que quizás no puede ser de momento, pero que corresponde en su opinión el mejor modo de ejercer su profesión.



<b>I 13</b>	Hasta el profesor ideal pronto siente aburrimiento frente a los alumnos atrasados.	Hasta el profesor ideal no siente más aburrimiento frente a los alumnos atrasados que a los demás.						
<b>E 28</b>	Mis alumnos opinan que intento agradecerles.	Mis alumnos opinan que no intento agradecerles.						
<b>E 34</b>	Mis alumnos opinan que existe un desfase total entre mi personalidad como profesor y la mía propia.	Mis alumnos opinan que existe una armonía perfecta entre mi personalidad como profesor y la mía propia.						
<b>E 47</b>	Mis alumnos opinan que creo en mis capacidades pedagógicas.	Mis alumnos opinan que no creo en mis capacidades pedagógicas.						
<b>A 43</b>	Mis superiores opinan que no me aprecian los alumnos.	Mis superiores opinan que me aprecian los alumnos.						
<b>I 11</b>	El profesor ideal se siente molesto cuando un alumno expresa sentimientos hostiles para con su persona.	El profesor ideal no se siente molesto cuando un alumno expresa sentimientos hostiles para con su persona.						
<b>R 54</b>	Me siento totalmente desamparado frente a la clase.	Jamás me siento desamparado frente a la clase.						
<b>A 24</b>	Mis superiores opinan que me irrita que un alumno no entienda una pregunta.	Mis superiores opinan que no me irrita que un alumno no entienda una pregunta.						
<b>I 4</b>	El profesor ideal es incapaz de controlarse cuando le pone nervioso un alumno.	El profesor ideal es capaz de controlarse cuando le pone nervioso un alumno.						
<b>E 44</b>	Mis alumnos opinan que no temo las situaciones de desacuerdo con mis superiores.	Mis alumnos opinan que temo las situaciones de desacuerdo con mis superiores.						
<b>I 55</b>	El profesor ideal no tiene miedo cuando entra en el aula un superior o el inspector.	El profesor ideal tiene miedo cuando entra en el aula un superior o el inspector.						
<b>E 24</b>	Mis alumnos opinan que me irrita que alguno no entienda una pregunta.	Mis alumnos opinan que no me irrita que alguno no entienda una pregunta.						
<b>E 40</b>	Mis alumnos opinan que me esfuerzo por desarrollar su reflexión personal.	Mis alumnos opinan que no pretendo desarrollar su reflexión personal.						
<b>R 22</b>	No me siento en absoluto responsable de que no progresen los alumnos.	Me siento responsable de que no progresen los alumnos.						
<b>I 31</b>	El profesor ideal acepta al alumno tal como es, con sus cualidades y sus defectos.	El mismo profesor ideal le resulta imposible aceptar al alumno tal como es, con sus cualidades y defectos.						
<b>R 9</b>	No hago ningún esfuerzo para agradecer a mis compañeros.	Me esfuerzo por agradecer a mis compañeros.						



<b>I 48</b>	El profesor ideal aprende de sus superiores.	El profesor ideal no aprende nada de sus superiores.						
<b>A 57</b>	Mis superiores opinan que me ocupo mucho de las cuestiones de disciplina.	Mis superiores opinan que no me ocupo nada de las cuestiones de disciplina.						
<b>E 46</b>	Mis alumnos opinan que siento la necesidad de defender a un compañero al que critican delante de mí.	Mis alumnos opinan que no me ocupo nada de las cuestiones de disciplina.						
<b>I 59</b>	El profesor ideal no pretende estimular la actividad personal en clase.	El profesor ideal estimula la actividad personal en clase.						
<b>E 54</b>	Mis alumnos opinan que me siento desamparado frente a la clase.	Mis alumnos opinan que jamás me siento desamparado frente a la clase.						
<b>E 12</b>	Mis alumnos opinan que me exijo mucho a mí mismo.	Mis alumnos opinan que soy poco exigente conmigo mismo.						
<b>I 46</b>	El profesor ideal siente siempre la necesidad de defender a un compañero del que se estén quejando los alumnos delante de él.	El profesor ideal no se siente obligado a defender a un compañero del que se estén quejando los alumnos delante de él.						
<b>R 4</b>	Soy capaz de controlarme cuando me pone nervioso un alumno.	Soy incapaz de controlarme cuando me pone nervioso un alumno.						
<b>R 28</b>	No intento agradar a mis alumnos.	Intento agradar a mis alumnos.						
<b>A 13</b>	Mis superiores opinan que no tengo paciencia con los alumnos atrasados.	Mis superiores opinan que dedico gran atención a los alumnos atrasados.						
<b>I 32</b>	El profesor ideal no debe ayudar al alumno a resolver sus problemas personales.	El profesor ideal debe ayudar al alumno a resolver sus problemas.						
<b>I 22</b>	El profesor ideal se siente responsable de que no progresen los alumnos.	El profesor ideal no se siente en absoluto responsable de que no progresen los alumnos.						
<b>A 44</b>	Mis superiores opinan que no temo las situaciones de dsacuerdo con ellos.	Mis superiores opinan que temo las situaciones de desacuerdo con ellos.						
<b>E 9</b>	Mis alumnos opinan que no hago ningún esfuerzo para gustarles a mis compañeros.	Mis alumnos opinan que me esfuerzo para gustarles a mis compañeros.						
<b>A 55</b>	Mis superiores opinan que tengo miedo cuando entra en el aula el inspector o uno de ellos.	Mis superiores opinan que no tengo miedo cuando entra en el aula el inspector o uno de ellos.						
<b>A 3</b>	Mis superiores opinan que no me preocupa mejorar la confianza del alumno en sí mismo.	Mis superiores opinan que me preocupa mejorar la confianza en sí mismo del alumno.						

<b>A 46</b>	Mis superiores opinan que siento la necesidad de defender a un compañero del que se estén quejando los alumnos delante de mí.	Mis superiores opinan que no me siento obligado a defender a un compañero del que se estén quejando los alumnos delante de mí.							
<b>A 31</b>	Mis superiores opinan que me resulta difícil aceptar al alumno tal como es, con sus cualidades y sus defectos.	Mis superiores opinan que acepto al alumno tal como es, con sus cualidades y sus defectos.							
<b>A 36</b>	Mis superiores opinan que ningún alumno me odia.	Mis superiores opinan que algunos alumnos me odian.							
<b>I 19</b>	El profesor ideal puede llegar a tenerles miedo a los alumnos.	El profesor ideal no les tiene miedo a los alumnos.							
<b>A 37</b>	Mis superiores opinan que no comprendo los sentimientos de los alumnos.	Mis superiores opinan que comprendo los sentimientos de los alumnos.							
<b>I 43</b>	Al profesor ideal no le quieren los alumnos.	Al profesor ideal le quieren los alumnos.							
<b>I 3</b>	Le importa sobre todo al profesor ideal mejorar la autoestima del alumno en sí mismo.	No le importa al profesor ideal mejorar la autoestima del alumno en sí mismo.							
<b>I 40</b>	El profesor ideal se esfuerza por desarrollar la reflexión personal del alumno.	El profesor ideal no pretende desarrollar la reflexión personal del alumno.							
<b>A 51</b>	Mis superiores opinan que me encuentro satisfecho conmigo mismo como profesor.	Mis superiores opinan que me encuentro insatisfecho conmigo mismo como profesor.							
<b>R 12</b>	Soy muy indulgente conmigo mismo.	Exijo mucho de mí mismo.							
<b>E 42</b>	Mis alumnos opinan que jamás me canso de dar clase.	Mis alumnos opinan que me cansa casi siempre dar clase.							
<b>R 24</b>	No me irrita que un alumno no entienda una pregunta.	Me irrita que un alumno no entienda una pregunta.							
<b>R 13</b>	No siento más aburrimiento frente a los alumnos atrasados que a los demás.	Pronto siento aburrimiento frente a los alumnos atrasados.							
<b>A 54</b>	Mis superiores opinan que jamás me siento desamparado frente a la clase.	Mis superiores opinan que me siento totalmente desamparado frente a la clase.							
<b>R 43</b>	Estoy seguro de que me quieren los alumnos.	Estoy seguro de que no me quieren los alumnos.							
<b>I 28</b>	El profesor ideal intenta gustarle a sus alumnos.	El profesor ideal no intenta gustarle a sus alumnos.							

<b>R 48</b>	Aprendo mucho de mis superiores.	No aprendo nada de mis superiores.							
<b>I 42</b>	Al mismo profesor ideal le causa dar clase.	Al mismo profesor ideal no le causa dar clase.							
<b>E 55</b>	Mis alumnos opinan que no tengo miedo cuando entra en el aula un superior o el inspector.	Mis alumnos opinan que tengo miedo cuando entra en el aula un superior o el inspector.							
<b>A 19</b>	Mis superiores opinan que les tengo miedo a los alumnos.	Mis superiores opinan que no les tengo miedo a los alumnos.							
<b>E 22</b>	Mis alumnos opinan que no me siento responsable de que no progresen.	Mis alumnos opinan que me siento responsable de que no progresen.							
<b>I 54</b>	El profesor ideal no se siente desamparado frente a la clase.	El profesor ideal se siente totalmente desamparado frente a la clase.							
<b>A 23</b>	Mis superiores opinan que me esfuerzo para ser merecedor de sus elogios.	Mis superiores opinan que no hago ningún esfuerzo para ser merecedor de sus elogios.							
<b>E 4</b>	Mis alumnos opinan que soy capaz de controlarme cuando me pone nervioso un alumno.	Mis alumnos opinan que soy incapaz de controlarme cuando me pone nervioso un alumno.							
<b>I 36</b>	No hay alumno que odie al profesor ideal.	Algunos alumnos odian hasta al profesor ideal.							
<b>R 34</b>	Existe un desfase total entre mi personalidad como profesor y la mía como persona.	Existe una armonía perfecta entre mi personalidad como profesor y la mía propia.							
<b>R 55</b>	Tengo miedo cuando entra en el aula un superior o el inspector.	No tengo miedo cuando entra en el aula un superior o el inspector.							
<b>I 51</b>	El profesor ideal se encuentra insatisfecho consigo mismo como profesor.	El profesor ideal se encuentra satisfecho consigo mismo como profesor.							
<b>A 47</b>	Mis superiores opinan que no creo en mis capacidades pedagógicas.	Mis superiores opinan que no me siento personalmente amenazado por la risa de alguno en clase.							
<b>E 52</b>	Mis alumnos opinan que me siento personalmente amenazado cuando alguien se ríe en clase.	Mis alumnos opinan que no me siento personalmente amenazado por la risa de alguno en clase.							
<b>I 12</b>	El profesor ideal exige mucho de sí mismo.	El profesor ideal es muy indulgente consigo mismo.							
<b>E 57</b>	Mis alumnos opinan que me ocupo mucho de las cuestiones de disciplina.	Mis alumnos opinan que no me ocupo de cuestiones de disciplina.							

<b>E 46</b>	Mis alumnos opinan que nada me pueden enseñar mis superiores.	Mis alumnos opinan que aprendo mucho de mis superiores.							
<b>A 32</b>	Mis superiores opinan que no me gusta ayudar al alumno a resolver sus problemas personales.	Mis superiores opinan que me gusta ayudar al alumno a resolver sus problemas personales.							
<b>R 19</b>	No les tengo miedo a los alumnos.	Les tengo miedo a los alumnos.							
<b>A 40</b>	Mis superiores opinan que me esfuerzo por desarrollar la reflexión personal del alumno.	Mis superiores opinan que no me esfuerzo por desarrollar la reflexión personal del alumno.							
<b>E 23</b>	Mis alumnos opinan que me esfuerzo por ser merecedor de los elogios de mis superiores.	Mis alumnos opinan que me encuentro insatisfecho conmigo mismo como profesor.							
<b>E 51</b>	Mis alumnos opinan que me encuentro satisfecho conmigo mismo como profesor.	Mis alumnos opinan que me encuentro insatisfecho conmigo mismo como profesor.							
<b>I 37</b>	El profesor ideal es incapaz de comprender los sentimientos de los alumnos.	El profesor ideal comprende los sentimientos de los alumnos.							
<b>A 28</b>	Mis superiores opinan que intento ser agradable con mis alumnos.	Mis superiores opinan que no intento ser agradable con mis alumnos.							
<b>R 36</b>	Ningún alumno me odia.	Algunos alumnos me odian.							
<b>I 23</b>	El profesor ideal se esfuerza para ser merecedor de los elogios de sus superiores.	El profesor ideal no hace ningún esfuerzo por ser merecedor de los elogios de sus superiores.							
<b>R 47</b>	No creo en mis capacidades pedagógicas.	Creo en mis capacidades pedagógicas.							
<b>R 59</b>	Estimulo la actividad personal en clase.	No pretendo estimular la actividad personal en clase.							
<b>R 51</b>	Me encuentro insatisfecho conmigo mismo como profesor.	Me encuentro satisfecho conmigo mismo como profesor.							
<b>R 42</b>	Me cansa casi siempre dar clase.	Jamás me canso dando clase.							
<b>E 35</b>	Mis alumnos opinan que admito de buena gana haberme equivocado delante de ellos.	Mis alumnos opinan que no pretendo estimular la actividad personal en clase.							
<b>A 59</b>	Mis superiores opinan que estimulo la actividad personal en clase.	Mis superiores opinan que no pretendo estimular la actividad personal en clase.							

<b>E 11</b>	Mis alumnos opinan que me siento molesto cuando alguno presenta sentimientos hostiles hacia mi persona.	Mis alumnos opinan que no me siento molesto cuando alguno expresa sentimientos hostiles hacia mi persona.								
<b>A 34</b>	Mis superiores opinan que existe una armonía perfecta entre mi personalidad como profesor y la mía propia.	Mis superiores opinan que existe un desfase total entre mi personalidad como profesor y la mía propia.								
<b>A 9</b>	Mis superiores opinan que me esfuerzo por gustarles a mis compañeros.	Mis superiores opinan que no hago ningún esfuerzo por gustarles a mis compañeros.								
<b>R 57</b>	No me ocupo de cuestiones de disciplina.	Me ocupo de cuestiones de disciplina.								
<b>R 44</b>	Temo las situaciones de desacuerdo con mis superiores.	No temo las situaciones de desacuerdo con mis superiores.								
<b>R 52</b>	No me siento personalmente amenazado por la risa de un alumno en clase.	Me siento personalmente amenazado por la risa de un alumno en clase.								
<b>E 31</b>	Mis alumnos opinan que me resulta imposible aceptarlos tal como son, con sus cualidades y sus defectos.	Mis alumnos opinan que los acepto tal como son, con sus cualidades y sus defectos.								
<b>I 57</b>	El profesor ideal se ocupa mucho de cuestiones de disciplina.	El profesor ideal no se ocupa mucho de cuestiones de disciplina.								
<b>R 37</b>	Comprendo los sentimientos de los alumnos.	Soy incapaz de comprender los sentimientos de los alumnos.								
<b>R 35</b>	No admito haberme equivocado delante de los alumnos.	Admito haberme equivocado delante de los alumnos.								
<b>E 19</b>	Mis alumnos opinan que les tengo miedo.	Mis alumnos opinan que no les tengo miedo.								
<b>A 4</b>	Mis superiores opinan que soy incapaz de controlarme cuando me pone nervioso un alumno.	Mis superiores opinan que soy capaz de controlarme cuando me pone nervioso un alumno.								
<b>R 3</b>	No me preocupa como primer objetivo construir la autoestima del alumno.	Me preocupa sobre todo construir la autoestima del alumno.								
<b>A 52</b>	Mis superiores opinan que no me siento personalmente amenazado por la risa de un alumno en clase.	Mis superiores opinan que me siento personalmente amenazado por la risa de un alumno en clase.								
<b>E 37</b>	Mis alumnos opinan que comprendo sus sentimientos.	Mis alumnos opinan que soy incapaz de comprender sus sentimientos.								
<b>I 35</b>	El profesor ideal no admite haberse equivocado delante de los alumnos.	El profesor ideal admite de buena gana haberse equivocado delante de los alumnos.								

<b>R 32</b>	Me gusta ayudar al alumno a resolver sus problemas personales.	No me gusta ayudar al alumno a resolver sus problemas personales.							
<b>E 43</b>	Mis alumnos piensan que estoy seguro de que no me quieren.	Mis alumnos piensan que estoy seguro de que me quieren.							
<b>I 47</b>	El mismo profesor ideal no confía en sus cualidades pedagógicas.	El mismo profesor ideal cree en sus cualidades pedagógicas.							
<b>A 35</b>	Mis superiores opinan que no admito haberme equivocado delante de los alumnos.	Mis superiores opinan que admito haberme equivocado delante de los alumnos.							
<b>A 42</b>	Mis superiores opinan que no me canso de dar clase.	Mis superiores opinan que me cansa casi siempre dar clase.							
<b>A 48</b>	Mis superiores opinan que aprendo mucho de ellos.	Mis superiores opinan que no aprendo nada de ellos.							
<b>E 13</b>	La clase opina que pronto siento aburrimiento frente a los alumnos atrasados.	La clase opina que pronto no siento más aburrimiento frente a los alumnos atrasados que a los demás.							
<b>A 12</b>	Mis superiores opinan que aprendo mucho de ellos.	Mis superiores opinan que no aprendo nada de ellos.							
<b>I 9</b>	El profesor ideal se esfuerza por ser agradable con sus compañeros.	El profesor ideal no hace ningún esfuerzo por ser agradable con sus compañeros.							
<b>E 36</b>	La clase opina que algunos alumnos me odian.	La clase opina que ningún alumno me odian.							
<b>I 44</b>	El profesor ideal teme las situaciones de desacuerdo con sus superiores.	El profesor ideal teme las situaciones de desacuerdo con sus superiores.							
<b>R 46</b>	Siento siempre la necesidad de defender a un compañero del que se estén quejando los alumnos delante de mí.	No me siento obligado a defender a un compañero del que se estén quejando los alumnos delante de mí.							
<b>R 11</b>	Me siento molesto cuando un alumno expresa sentimientos hostiles con mi persona.	No me siento molesto cuando un alumno expresa sentimientos hostiles con mi persona.							
<b>E 3</b>	Mis alumnos opinan que me importa sobre todo mejorar la confianza en sí mismos.	Mis alumnos opinan que no me importa mejorar la confianza en sí mismos.							
<b>R 23</b>	No hago ningún esfuerzo para ser merecedor de los elogios de mis superiores.	Me esfuerzo por ser merecedor de los elogios de mis superiores.							
<b>R 31</b>	Me resulta difícil aceptar al alumno tal como es, con sus cualidades y defectos.	Acepto al alumno tal como es, con sus cualidades y defectos.							

<b>I 24</b>	Al profesor ideal le irrita que un alumno no entienda una pregunta.	Al profesor ideal no le irrita que un alumno no entienda una pregunta.																		
<b>I 34</b>	El profesor ideal siente un desfase entre su personalidad como profesor y como persona.	El profesor ideal siente un a armonía perfecta entre su personalidad como profesor y como persona.																		
<b>I 52</b>	El profesor ideal no se siente personalmente amenazado por la risa de un alumno en clase.	El profesor ideal no se siente personalmente amenazado por la risa de un alumno en clase.																		
<b>A 22</b>	Mis superiores opinan que me siento responsable de que no progresen los alumnos.	Mis superiores opinan que no me siento en absoluto responsable de que no progresen los alumnos.																		
<b>A 11</b>	Mis superiores opinan que me siento molesto cuando un alumno expresa sentimientos hostiles para mi persona.	Mis superiores opinan que no me siento molesto cuando un alumno expresa sentimientos hostiles para mi persona.																		
<b>R 40</b>	Me esfuerzo por desarrollar la reflexión personal del alumno.	No pretendo desarrollar la reflexión personal del alumno.																		
<b>E 32</b>	Mis alumnos opinan que no me gusta ayudarles a resolver sus problemas personales.	Mis alumnos opinan que me gusta ayudarles a resolver sus problemas personales.																		
<b>E 59</b>	Mis alumnos opinan que estimulo su actividad personal en clase.	Mis alumnos opinan que no pretendo estimular su actividad personal en clase.																		

## ***ANEXO 3***

### **DOCUMENTOS DE ENTREVISTAS DE LOS DISTINTOS CASOS**





## PARTE DEL ACTA DE UN CONSEJO ESCOLAR DE UNO DE LOS CASOS

vengo desarrollando mi actividad en este Centro desde hace 22 años, 18 como Director. Una tarea tan dilatada estará plagada de errores, tal vez compensados por la buena voluntad y el tiempo que, sin medida, he dedicado al mismo. Todo ello es pasado, quizá olvido y siempre intento vano devolverlo a nuestras manos: Ya es Historia.

Hoy contamos con un Equipo de Profesores altamente cualificado y dispuesto al ejercicio de su labor; unos Padres colaboradores y muy sensibilizados en la educación de sus hijos; unos Alumnos cuyo desarrollo integral y felicidad merecen todos nuestros esfuerzos.

Por otra parte, las circunstancias que hacen posible el proceso educativo no pueden ser más ilusionantes y esperanzadoras. La canalización de fondos de la Consejería de Educación al Ayuntamiento de Avilés, duplica los presupuestos de los Centros Públicos y multiplica las obras de acondicionamiento y mejora de los mismos. La dinámica abierta por programas como Apertura de Centros, Aulas Populares y el Proyecto Educativo de Ciudad, que constituye el marco en el que todos los ciudadanos, sus organizaciones y la propia Ciudad se pueden transformar en sujetos y agentes del proceso educativo, nos llaman a la esperanza.

Toleancia, diálogo, consenso y trabajo han sido, entre otros, pilares de mi vida, así los inculco a mis alumnos, y después de la catarsis que suponen los momentos difíciles de la vida, al final, tercamente, se vuelven a consolidar como tales.

Entiendo que, en la sociedad compleja en que vivimos y más en la que vivirán nuestros hijos y alumnos, es cada vez más necesario, hasta angustioso, que el ser humano hable, es decir, abra sus confusas entrañas, no frente, sino al lado de otro ser humano que le escuche aunque sus palabras nos disgusten por carecer de razones.

## PARTE DEL INFORME MÉDICO DE UNO DE LOS CASOS

tres años los síntomas se han mantenido casi inalterables, hasta este último año en que se han intensificado en su gravedad.

Las principales manifestaciones clínicas que presenta en la actualidad son las siguientes:

Profunda tristeza con ganas de llorar casi continuamente, esa tristeza es más intensa por las mañanas.

Ausencia casi completa de ilusiones, poca capacidad de iniciativa y de la capacidad para disfrutar.

Ha sufrido en los últimos meses crisis de angustia con marcos, taquicardias, palpitaciones, sensación de ahogo, opresión en el pecho, etc.

Dificultades para conciliar el sueño.

Cansancio global, fatiga ante pequeños esfuerzos, sintiéndose decalada, sin fuerzas, con energía e inhibición psicomotriz.

Apatía, anhedonia, llena de pensamientos negativos, con falta de proyectos, con expectativa ansiosa y temerosa respecto al futuro.

Pensamientos repetitivos y obsesivos sobre lo que le ha venido ocurriendo en estos años desde que enfermó debido a la hidatidosis, su vivencia es la de que no merece la pena vivir así y experimenta los contratiempos en sus relaciones personales íntimas como desgracias sobreañadidas, en definitiva se siente sin ganas de vivir.

Las dificultades e imposibilidades para poder trabajar con normalidad en la enseñanza le hace caer en un estado de una baja autoestima y pesimismo generalizado.

### DIAGNÓSTICO

Considerando la evolución desde la aparición de las alteraciones en la esfera psíquica a lo largo de los años, y su estado actual, siguiendo los criterios de la Clasificación de las enfermedades de la Organización Mundial de la Salud, la denominada CIE-10, la paciente cumple criterios para recibir los diagnósticos de:

**F 34.1 Distimia.** Este diagnóstico indica una depresión crónica del estado del ánimo de intensidad moderada, en la que la mayor parte del tiempo se siente cansada y deprimida; emocionalmente entiendo que se encuentra afectada de este trastorno desde hace cerca de 8 años.

Al mismo tiempo, sobreañadido a ese estado crónico, ha venido presentando episodios de intensificación de la clínica, como ocurre a lo largo del último año, en los cuales cumple criterios para recibir en el momento presente el diagnóstico de:

**F 32.2 Trastorno depresivo recurrente, episodio actual grave, sin síntomas psicóticos.**

La asociación y superposición de ambos trastornos se denomina en psiquiatría con el nombre de **DEPRESIÓN DOBLE**, y es considerado según los estudios estadísticos y epidemiológicos como de mal pronóstico.

### TRATAMIENTO

Ha venido siendo tratada a lo largo de estos años con asociaciones de antidepresivos y ansiolíticos, encontrándose en la actualidad con el siguiente tratamiento:

Paroxetina 20 mg al día y alprazolam a dosis variable. Se trata de la combinación de un antidepresivo más un tranquilizante.

El problema del tratamiento de Antonia consiste en que están totalmente contraindicados diversos antidepresivos y se aconsejan dosis mínimas para los que pueda ser administrados y también ocurre lo mismo con los ansiolíticos. El especialista de digestivo que la atiende insiste que dado el estado del hígado es totalmente indispensable