



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

“TALLER DE BASE PSICOEDUCATIVA PARA INTERVENIR EN LA PREVENCIÓN
DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN EL DOCENTE”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Presenta

LYDIA MARINA BALSEIRO ALMARIO

Asesor

MARCOS DANIEL ARIAS OCHOA

México, D. F., Agosto 2011

Hasta la muerte.....
todo es vida.

Miguel de Cervantes Saavedra



AGRADECIMIENTOS.

A las autoridades del Colegio Euterpe por haber permitido la realización de esta investigación en su plantel.

A todos y cada uno de los docentes del Colegio Euterpe que participaron en el programa de intervención.

A los jurados, lectores y correctores de esta tesis por sus acertadas indicaciones y su valioso tiempo:

María Eugenia Dorantes Guevara

Marcos Daniel Arias Ochoa

Ana Nulia Cazares Castillo

Pedro Antonio Herrera Ramos.

A la Universidad Pedagógica Nacional por haberme permitido disfrutar en sus aulas cuatro de los mejores años de mi trascender académico.

Y, muy en especial, agradezco a mis maestros y asesores:

María Eugenia Dorantes Guevara

Marcos Daniel Arias Ochoa

Por la oferta invaluable de su tiempo, por su amable apertura, por su apoyo decidido y esforzado, por la reconfortante y constante presencia y sobre todo, por la sonrisa y la palabra siempre dispuestas.

DEDICATORIAS.

A mi amado hijo:

Ramiro Edmundo Armendáriz Balseiro
porque aprender es para siempre.

A mis princesas guerreras:

Myriam, Nora y Lasty
porque constituyen mi soporte y equilibrio.

A mi madre:

Narciza Almario Julio
por su querida presencia.

y

A todos los maestros que dieron luz a mi entendimiento a través de una larga historia de muchísimos años.

Í N D I C E

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
JUSTIFICACIÓN	11
Capítulo I. SÍNDROME DE TEACHER BURNOUT (desgaste docente)	15
1. DEFINICIÓN Y CONCEPTO	15
2. ELEMENTOS	20
3. FASES	21
4. FACTORES	23
4.1. Condiciones internas	24
4.2. Condiciones externas o ergonómicas	27
Capítulo II. ESTRÉS LABORAL Y ESTRATEGIAS PREVENTIVAS DEL SÍNDROME DE TEACHER BURN-OUT (desgaste docente)	31
1. ESTRÉS LABORAL	31
1.1. Eustrés y distrés	32
1.2. Estrés y docencia	33
2. ESTRATEGIAS PREVENTIVAS DEL ESTRÉS LABORAL	35
2.1. Prevención	35
2.2. Estrategias preventivas de Kyriacou	37
2.2.1. Gestión del tiempo	38
2.2.2. Asertividad	41
2.2.3. Capacidad de organización	43
2.2.4. Salud física	44
2.2.5. Salud mental	46
2.3. Metacognición y paradigma cognitivo-conductual	47
Capítulo III. MÉTODO	52
1. PREGUNTAS EJE	52
2. OBJETIVOS	52
2.1. General	52

2.2. Específicos	52
3. HIPÓTESIS	53
4. TIPO Y DISEÑO DE ESTUDIO	53
5. SUJETOS	54
6. ESCENARIO	54
7. VARIABLES	55
8. INSTRUMENTOS	56
8.1. Entrevista de Bosqued	56
8.2. Cuestionario de estrés laboral de Kyriacou	57
8.3. Escala de Lespada para docentes	58
8.3. Escala de Lespada para el orientador	59
9. PROCEDIMIENTO	60
Etapa 1: Autorización, planeación y plática introductoria	61
Etapa 2: Evaluación inicial	61
Etapa 3: Aplicación del taller “Estrategias preventivas del estrés laboral”	62
Etapa 4: Evaluación final	68
10. CONSIDERACIONES ÉTICAS	68
Capítulo IV. RESULTADOS	69
1. EVALUACIONES INICIAL Y FINAL	69
2. EVALUACIÓN DEL ESTRÉS LABORAL	75
3. EVALUACIÓN DEL TALLER “ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DEL ESTRÉS LABORAL”	79
3.1. Docentes	79
3.2. Orientadora	81
CONCLUSIONES	82
RECOMENDACIONES	84
1. AJUSTES AL TALLER	84
2. RECOMENDACIONES AL PLANTEL	85
3. RECOMENDACIONES GENERALES	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXO	93

1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS PARTICIPANTES	94
2. DIMENSIONES DE BOSQUED	95
3. CUESTIONARIO DE ESTRÉS LABORAL DE KYRIACOU	97
4. CUESTIONARIO DE LESPADA PARA DOCENTES	98
5. CUESTIONARIO DE LESPADA PARA EL ORIENTADOR	100
6. TALLER DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA “ESTRATEGIAS PREVENTIVAS DEL ESTRÉS LABORAL”	102
7. CRONOGRAMA DEL TALLER DE INTERVENCIÓN	105
8. MODALIDADES EDUCATIVAS	106
8.1. Taller	106
8.2. Constructivismo	109

R E S U M E N

El objetivo general de la presente investigación fue identificar la presencia de estrés laboral que pudiera conducir al síndrome de teacher burnout (desgaste docente), para con base en ello ofrecer un taller psicoeducativo que tuviera el propósito de proporcionar información sobre el problema, así como herramientas de detección y estrategias de prevención de este síndrome a los profesores de la primaria Colegio Euterpe ubicado en el Distrito Federal.

Participaron 16 docentes con un rango de edad de 23 a 52 años (15 mujeres y 1 hombre), 13 con grado de licenciatura, 1 normalista y dos estudiantes, cuya antigüedad laboral iba de 1 semana a 25 años.

Se utilizaron la entrevista de Bosqued y el cuestionario de Kyriacou para las evaluaciones inicial y final de los niveles de estrés laboral de los profesores y las escalas de Lespada para docentes y orientador con el propósito de evaluar el desarrollo y la conducción del taller.

Los resultados de la investigación pusieron de manifiesto que el estrés laboral detectado bajó en el 50% de los docentes y que el 75% de ellos evaluó positivamente el taller de estrategias de prevención impartido con tal propósito. Asimismo, los datos mostraron que las técnicas e instrumentos utilizados fueron acertados en el sentido de que permitieron detectar los niveles de estrés laboral de los participantes y la modalidad educativa utilizada de taller, así como la metacognición para la construcción del conocimiento permitieron una apropiación significativa de los conceptos relacionados con el estrés laboral, las estrategias de prevención de éste y el síndrome de teacher burnout (desgaste docente).

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo fue inspirado en diversas circunstancias. En primer lugar se consideró que a través de la corta, mediana o larga trayectoria de su quehacer académico, la figura del maestro ha constituido siempre la representación de competencias docentes, atributos morales y práctica continua de lo justo, correcto y equilibrado. Es por ello, que se dirigió la mirada hacia el colectivo de docentes como un tributo de admiración y respeto a la inagotable generosidad de dar y compartir con las muchas generaciones de alumnos que han pasado por sus vidas.

Se destaca también el encuentro de la tesista con el autor Chris Kyriacou (2003: 18-82) y su interés por el bienestar del docente, que tiene como consecuencia final el impacto en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo constituyó un ejemplo a seguir la tesis que para obtener el grado de doctora en Administración Pública presentó la maestra Carmen L. Balseiro (2009: 5-118) sobre “El síndrome de burnout como factor de riesgo laboral en el personal de enfermería en México”. En su investigación, la maestra Balseiro exploró, mediante un estudio comparativo, los niveles del síndrome de burnout en enfermeras de un hospital público y un hospital privado, destacando el hecho de que el estrés en determinados niveles constituye un gran factor de riesgo laboral, proponiendo además medidas tendientes a evitar que este tipo de estrés conduzca a la aparición del síndrome.

Por los motivos expuestos en los párrafos anteriores, el objetivo de la presente investigación se orientó a identificar la presencia de estrés laboral que pudiera

conducir al síndrome de teacher burnout (desgaste docente) en los maestros del “Colegio Euterpe” y, con base en ello, ofrecer un taller de corte constructivista sobre cómo detectar el estrés laboral y manejar las estrategias de prevención de este síndrome. A continuación se describe brevemente el contenido de los apartados y capítulos del presente trabajo:

En los primeros tres apartados se encuentran: la introducción al tema, el planteamiento del problema y la justificación de la presente investigación.

En el primer capítulo se revisa el síndrome de teacher burnout (desgaste docente), que incluye su definición y concepto, así como los elementos, fases y factores internos y externos que lo constituyen.

El segundo capítulo contiene los conceptos de estrés laboral, docencia y estrategias preventivas del síndrome de teacher burnout (desgaste docente), metacognición y paradigma cognitivo-conductual.

En el tercer capítulo se encuentra el método empleado que comprende: preguntas eje, objetivos, hipótesis, tipo y diseño de estudio, sujetos participantes, escenario, variables, instrumentos, procedimiento y consideraciones éticas.

En el cuarto capítulo se encuentran los resultados organizados en evaluaciones inicial y final, del estrés laboral y del programa de intervención.

Los dos siguientes apartados corresponden a las conclusiones y las recomendaciones al taller, al plantel y generales.

A continuación se encuentran las referencias o fuentes bibliográficas que dieron soporte a la información concerniente a este trabajo.

En la última sección aparece el anexo que incluye: los datos sociodemográficos de los docentes participantes, las dimensiones física, emocional, cognoscitiva y conductual de la entrevista de Bosqued, el cuestionario de estrés laboral de Kyriacou, la congruencia entre éstos dos instrumentos, los cuestionarios de Lespada para docentes y el orientador, el taller psicoeducativo, el cronograma de intervención y las modalidades educativas utilizadas, taller y constructivismo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El planteamiento del problema se fundamentó en lo que Estéve (1994: 28-59) llama “el malestar del docente”, señalando que la ampliación del rol del profesor produce un aumento de confusión en lo tocante a la capacitación que necesita y a cómo y cuándo debe aplicarla; en una palabra, se produce un gran malestar respecto a la compleja y extensa función del docente.

Estéve considera que en el momento actual, el docente se encuentra con una nueva fuente de malestar al intentar definir lo que debe hacer y los valores que debe defender, porque hoy existe un proceso de socialización conflictivo y fuertemente divergente, además de que se ha debilitado el apoyo a los enseñantes tanto en el interior como en el exterior de la comunidad escolar, al mismo tiempo que se ha producido una transformación muy rápida del contexto social, creando en los profesores dificultades sin precedentes.

Entre dichas dificultades, Estéve plantea que al docente se le pide cada vez más cumplir funciones que tradicionalmente eran competencia de la familia, por lo tanto es injustificado reprocharle que no esté a la altura de todos los desafíos que plantea un mundo en rápida transformación, sobre todo, si no dispone de todos los recursos para afrontarlos.

La situación se agrava por el hecho de que el profesor se encuentra con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios que le exigen mantener un

equilibrio muy inestable en varios terrenos. Así, se le exige que sea compañero y amigo de los alumnos, que ofrezca su ayuda o apoyo para el desarrollo personal e individual de cada alumno, pero que también sea juez en el momento de las evaluaciones y la disciplina.

Muchos maestros se quejan de que los padres no sólo se despreocupan de inculcar en sus hijos valores mínimos, convencidos de que esa es una obligación que sólo atañe a los profesores, sino que además, ante cualquier problema están dispuestos de antemano a inculparlos poniéndose del lado del niño con el pretexto de que si es un maleducado, la culpa es del docente que no ha sabido enseñarlo. De hecho, la valoración del trabajo efectivo del docente sólo se hace en sentido negativo. Por ejemplo, si todo va bien, los padres piensan que sus hijos son buenos estudiantes, pero si van mal, piensan que los profesores son malos enseñantes.

Esteve (1994: 59) menciona en su libro “El malestar docente”, que La National Education (1967) y que autores como Olander y Farrell (1970), Coates y Thorensen (1976), Kyriacou y Sutcliffe (1978), Manera y Wright (1981), Pettegrew y Wolf (1982) y Polaino (1982), entre otros, coinciden en señalar como la causa fundamental del “agotamiento” del profesor, del que posteriormente se pueden derivar otras consecuencias como el síndrome de teacher burnout, a la falta de tiempo para atender las múltiples responsabilidades que se le acumulan en su labor docente.

Por su parte, Klugman (1979, citado en Estéve, 1994) ha sabido expresar concisamente el problema titulado a su trabajo “Demasiadas piezas: un estudio de la fragmentación del profesor en la escuela elemental”. Polaino (1982, citado en

Estéve, 1994) agrega que aparece entonces la “ansiedad de expectación”; una ansiedad generalizada, indiscriminada y no selectiva, atenta a la espera de que suceda algo negativamente anticipado por cuya virtud será valorado el comportamiento o personalidad del docente de forma peyorativa, con la consecuencia más frecuente de la presencia de una depresión.

La idea que se repite en todos estos autores es la de que el profesor está sobrecargado de trabajo, obligándosele a realizar una actividad fragmentada en la que simultáneamente debe batirse en distintos frentes: ha de mantener la disciplina suficiente pero al mismo tiempo ser simpático y afectuoso, ha de atender individualmente a los niños sobresalientes que quieren ir más de prisa pero también a los más torpes que tienen que ir más despacio, ha de cuidar del ambiente de la clase, ha de programar, evaluar, orientar, recibir a los padres y tenerlos al corriente del progreso de sus hijos, ha de organizar actividades para el centro educativo y atender frecuentemente los problemas burocráticos.

Como se puede ver por lo anteriormente expuesto, son varias y diferentes las causas que motivan llevar a cabo la detección de estrés laboral en los docentes de preescolar y primaria con la intención de prevenir el síndrome de teacher burnout (desgaste docente).

En primera instancia, se considera que educar a los niños no se limita al hecho de transmitirles sus primeros conocimientos. El docente debe multiplicar sus cinco sentidos por otros cinco, ya que al mismo tiempo debe constituirse en:

- Padre o madre, al estar pendiente de los niños de una manera completamente integral. Es decir, desde finalizar la etapa de mamila y pañales para que no se lastimen a sí mismos o a sus compañeros, no sufran accidentes, tomen sus alimentos, vayan correctamente al baño, cuiden sus útiles, etc.
- Enfermero o enfermera, que brinda los primeros y más importantes auxilios en caso de accidentes y que proporciona atención especial a los niños que se presentan con padecimientos transitorios, crónicos o con discapacidad en algún aspecto.
- Psicólogo o sociólogo, con la capacidad de encauzar de manera efectiva la comunicación, ya sea directamente de maestros a padres o la aún más complicada, maestro-padres-niño. Todo esto lo efectúa el docente bajo un clima de tensión por temor de no llenar las expectativas que se tienen puestas en él, sobre todo del lado de los padres de familia.

Se podría ocupar mucho más espacio de esta exposición para demostrar por que se piensa que el docente que realiza su actividad educativa en niños, está en un alto riesgo de padecer el síndrome de teacher burnout (desgaste docente).

Esta pequeña introducción abre la puerta para el planteamiento directo de la problemática que se presenta en los docentes del Colegio Euterpe y como se hace evidente, la causa de su estrés laboral.

Debido a la vigencia de los programas de inclusión educativa que postulan que todos los niños deben ser aceptados, los docentes se enfrentan en ocasiones a

grupos con niños desfasados en cuanto a conocimientos, pero también y lo que es peor, no se sienten debidamente preparados para hacer frente a estos retos lo que les causa inseguridad, por lo que reclaman programas de capacitación, cuya omisión crea un período de angustia.

Otro aspecto asociado a la problemática del Colegio Euterpe es la relación con los padres de familia, la cual no sólo es continua sino a veces también incómoda, pues en la atención a los niños hay muchos y variados aspectos que considerar, ya que la mayoría de las veces los padres no sólo no se muestran poco comprensivos, sino que además pueden llegar a ser exigentes y hasta agresivos, lo cual mantiene a los docentes en la temerosa expectativa de estos sucesos.

Los eventos especiales que se llevan a cabo en el Colegio Euterpe, tales como las evaluaciones parciales y finales de cursos, festividades y todas aquellas actividades que involucran la presencia de directivos y padres de familia, constituyen en algunos maestros otra fuente de preocupación por la idea de no cumplir con las exigencias correspondientes.

Se menciona también escaso apoyo, o por lo menos, no todo el esperado por parte de las autoridades hacia los profesores. Si hubiera dicho apoyo, restaría parte de su inseguridad y por lo tanto sería una causa menos de estrés.

Algunos de los docentes manifiestan que en ocasiones su rol de maestro llega a ser tan intenso y comprometido que desplaza la posición del padre o de la madre de familia, afectando el buen entorno del ambiente familiar.

La presencia de sintomatologías como migraña, problemas gástricos, angustia, temor, desesperación, enojo, llanto, insomnio, irritabilidad, parálisis del cuello, tristeza, bloqueo, gula, incomunicación, cambios de humor, etc., manifestada por algunos de los docentes, confirma el hecho de que hay presencia de estrés laboral. No obstante y sobre todo, si no se pueden cambiar las situaciones estresantes, sí se pueden ofrecer estrategias de prevención que ayuden a tener mayor control sobre los síntomas presentados.

En dicho centro educativo se han expresado comentarios en cuanto a fallas en la seguridad del docente, lo cual da como consecuencia incapacidad para la toma de decisiones acertadas y por ende los resultados en su trabajo no son los óptimos esperados. También se habla respecto al poco discernimiento o separación entre lo laboral y lo familiar, permitiendo que ambos factores se influyeran el uno al otro en detrimento de cada uno de ellos.

El objetivo de este trabajo por lo tanto, fue determinar la presencia de estrés laboral en los docentes del “Colegio Euterpe” para prevenir el síndrome de teacher burnout (desgaste docente) a través del planteamiento de un taller psicoeducativo sobre estrategias preventivas, apoyando así el hecho de evitar la aparición de este problema.

JUSTIFICACIÓN

Entre las experiencias que dan apoyo teórico a la justificación del presente trabajo se exponen las experiencias de Anne Cordié (1998: 7-15), quien proporciona una mirada a la vida educacional de Francia teniendo como punto de partida una experiencia de terapia de grupo llevada a cabo en docentes con dificultades de orden emocional, quienes atribuían al estrés inherente a su profesión, causado por la presión de los superiores y las demandas paradójicas de la institución, así como de los padres y alumnos, el desencadenamiento de su malestar. Tras un largo trabajo de reflexión con el grupo, ella logra sacar a relucir la implicación personal del sujeto, lo cual concuerda con lo que se intenta describir en este trabajo desde el punto de vista psicoeducativo.

En su libro “Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis”, Cordié (1998: 15) narra sus experiencias e investigaciones dejando ver como la situación escolar puede ser generadora de angustia para el docente, como lo afronta y las consecuencias que se derivan de ello. El planteamiento de Anne Cordié tiene concordancia con esta tesis, por lo que constituye el estímulo y la justificación para abordarlo.

También se ha encontrado apoyo y similitud en los trabajos de Stephen Cox y Ruth Heames (2000: 10), quienes en su estudio “Cómo enfrentar el malestar docente: estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos”, ofrecen una interesante combinación de teoría y excelentes sugerencias sobre como repensar el

papel de los educadores y como reorganizarlo en la práctica cotidiana, partiendo de la idea de que el dominio de las tensiones que se experimentan en la enseñanza exige comprender que la función educativa ha cambiado y va a continuar cambiando y que dichos cambios exigen establecer ajustes en el papel que desempeñan los docentes permitiéndoles responder positivamente a las presiones que demanda su profesión.

Se considera que las teorías de Cox y Heames (2000: 16) están muy en consonancia con este trabajo, sobre todo cuando mencionan que “los docentes siempre han tenido un papel multidimensional que incluye las funciones de evaluador, tutor, consejero, investigador, administrador, asesor, erudito y docente. Este hecho, en combinación con las presiones externas adicionales, ha provocado que la confusión entre los diversos papeles y la sobrecarga derivada, sean cada día más habituales”.

También los trabajos de José M. Estéve (1994: 65, 66, 70), reflejados en su libro “El Malestar Docente” ofrecen su propio intento de ayuda, analizando los principales indicadores con los que se pueden identificar los elementos que configuran el malestar difuso que alimenta la crisis de la función docente. Esteve hace notar que enfrentar el malestar docente y reducir sus efectos negativos pasa por una amplia serie de medidas complejas, cuya puesta en marcha requiere un notable esfuerzo. Sus teorías dan la impresión de que en las actuales circunstancias de tecnología y sobre todo de competitividad, uno de los aspectos más importantes de las competencias cognoscitiva y social de los enseñantes, es ciertamente, la capacidad

de vivir y asumir las situaciones estresantes. En resumen, los estudios de este autor intentan ofrecer una visión actual de los problemas que afectan a los docentes con la esperanza de servir de ayuda, primero a ellos mismos y luego a la sociedad, en la reflexión propuesta sobre el papel del profesor en el momento histórico que está viviendo.

Por ello, esta investigación también se enlaza con Estéve (1994: 27) en el intento de utilizar dimensiones físicas, emocionales, cognoscitivas y conductuales para identificar el estrés laboral y por el tratamiento del notable esfuerzo que se requiere para prevenirlo.

Se justifica además, por varias razones que se considera válido tener en cuenta:

En primer lugar, por la necesidad de llevar a los profesores al reconocimiento de la importancia de su labor, traducida en una intervención que apoye su bienestar emocional y se manifieste en la calidad de su trabajo.

En segundo lugar, porque a la fecha hay muy poco escrito en México sobre el síndrome de teacher burnout (desgaste docente). No existen suficientes investigaciones que aporten experiencias sobre esta temática, sin embargo el problema existe y, hoy por hoy, se presenta la necesidad de empezar a reflexionar sobre ello para enriquecer la teoría existente, debido a que la estabilidad y equilibrio emocional de los docentes en la labor que desempeñan día con día es muy importante y definitivo en su vida.

En tercer lugar, en la historia del Colegio Euterpe, hasta hoy, no se conocía la existencia del síndrome del teacher burnout (desgaste docente) y por ello no se había considerado la importancia de que los profesores pudieran padecerlo.

En cuarto lugar, es necesario realizar un estudio sobre el desempeño de los docentes en su ambiente laboral y tener conciencia de que aunque enseñar es una labor fascinante que permite seguir estudiando los temas que despiertan interés, que da la oportunidad de ayudar a niños, adolescentes e incluso adultos a aprender y desarrollarse y que ofrece también el goce del trabajo en equipo, no obstante es además una actividad de mucha exigencia que logra que un número significativo de docentes acabe sufriendo estrés, tarde o temprano.

Por tanto, estudiar este problema también se justifica porque los maestros necesitan contar con estrategias que le permitan informarse y prevenir el estrés laboral que pueda conducirlos al síndrome de teacher burnout (desgaste docente), estrategias que el psicólogo educativo debe conocer y manejar para poder ofrecer el apoyo que se requiera en este tipo de casos.

Capítulo I

SÍNDROME DE TEACHER BURNOUT

(desgaste docente)

1. DEFINICIÓN Y CONCEPTO.

Respecto al desgaste docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor, en la bibliografía de habla francesa se ha introducido el concepto de *malaise enseignant* traducido al castellano como malestar docente y en la bibliografía anglosajona aparece el término teacher burnout, constituyéndose el desgaste de los profesores en un tópico en el que han centrado su atención numerosos investigadores al inicio de la década de los años ochentas.

Estéve (1994: 57) dice que el término aparece por primera vez en investigaciones retrospectivas en un artículo de Pamela Bardo (1979) titulado “The Pain of Teacher Burnout: a case history”. Aunque burnout aparece traducido en la literatura por “agotamiento” como sustantivo y “agotado” como adjetivo, ella le da un sentido más próximo al original, traduciéndolo casi literalmente por “salir quemado” o como adjetivo referido al profesor “que sale quemado”. Sin embargo, se considera que lo más adecuado en la traducción al castellano, serían los vocablos consumido, agotado, extenuado o desgastado, no obstante en este trabajo se mantendrá la acepción síndrome de teacher burnout pues es la que manejan la mayoría de los autores, aunque cada vez que se mencione éste, aparecerá el término desgaste

docente entre paréntesis dado que en esta investigación se considera que es el mejor concepto que define este problema y debería ser traducido de esta forma.

Recientemente Marisa Bosqued (2008: 11) en su libro “Quemados, el síndrome del burnout, qué es y cómo superarlo”, realiza una profunda investigación sobre este problema cuya incidencia entre la población docente activa es cada vez mayor, causando agotamiento mental, físico y emocional, que con el tiempo trasciende a la vida personal, provocando situaciones de precario equilibrio psicológico. La autora desarrolla en su trabajo cuestionarios para evaluar el desgaste profesional, así como también un programa de ejercicios cuyo objetivo principal es proporcionar al docente las estrategias necesarias para abordar su quehacer diario de forma positiva.

Es importante utilizar el término estrés como un estado paralizante, primero en la actividad docente como estrés laboral y finalmente como crónico y responsable de crisis tendiente a convertirse en el síndrome de teacher burnout, denominación usada por Chris Kyriacou (2003: 22).

Al síndrome de burnout, también se le ha llamado síndrome de desgaste profesional, síndrome de desgaste ocupacional (SDO), síndrome del trabajador desgastado, síndrome del trabajador consumido, síndrome de quemarse por el trabajo o síndrome de la cabeza quemada. Éste consiste en la presencia de una respuesta prolongada de estrés ante factores emocionales e interpersonales que se presentan en el trabajo e incluye síntomas de fatiga crónica, ineficacia y negación de lo ocurrido.

El síndrome de burnout suele presentarse en aquellas situaciones laborales en las que los excesivos niveles de exigencia se han vuelto un hábito inconsciente e incluso socialmente valorado. Sus consecuencias pueden ser muy graves como deterioro en las relaciones interpersonales, desgaste o pérdida de la empatía, síntomas emocionales como depresión y síntomas físicos como insomnio crónico, daño cerebral o cardiovascular (Montero-Marín y García-Campayo, 2010).

El término “*burnout*” tiene su origen en una novela de Graham Greene del año 1961 titulada *A Burnt-Out Case*, no obstante, fue el psiquiatra Herbert Freudenberg quien en el año 1974, describió en la Asociación Americana de Psiquiatría por primera vez, aunque no con el nombre de burnout, un síndrome de desgaste profesional (SDP) que afectaba principalmente a los profesionales del área de la salud, una patología psiquiátrica que experimentaban algunos voluntarios cuyo objeto de trabajo eran personas. Su definición reagrupaba diversas manifestaciones de tensión que se daban en personas “adictas al trabajo”. Freudenberg fue uno de los primeros en describir los síntomas del agotamiento profesional. y llevar a cabo un amplio estudio sobre el SDP. Freudenberg (citado en Bosqued 2008: 18) laboraba en una clínica de Nueva York y observó como la gran mayoría de los voluntarios que trabajaban con toxicómanos en un periodo determinado -regularmente un año-, sufrían de forma progresiva de una pérdida de energía hasta llegar al agotamiento, síntomas de ansiedad y depresión así como desmotivación en su trabajo y agresividad con los pacientes, de modo que lucían o manifestaban sentirse “quemados” o “fundidos”.

Freudenberger reconocía que él mismo lo presentaba y lo definió como: “un conjunto de síntomas médico-biológicos y psicosociales inespecíficos, que se desarrollan en la actividad laboral como resultado de una demanda excesiva de energía”. Según sus estudios, este síndrome es contagioso, ya que los trabajadores que lo padecen pueden afectar a los demás con su hastío, desesperación y cinismo, por lo que en un corto período de tiempo la organización como entidad, puede caer en el desánimo generalizado. Incluso, algunos autores formulan la posibilidad de que genere efectos epidémicos.

En 1976, la psicóloga social Cristina Maslach (citada en Bosqued, 2008: 18-36) utilizó el término burnout, empleado hasta entonces por los abogados californianos para describir el proceso gradual de pérdida de responsabilidad profesional y desinterés cínico entre compañeros de trabajo, para referirse a un conjunto de respuestas emocionales que afectaban a los profesionales que desempeñaban funciones de ayuda. Determinó que los afectados sufrían "sobrecarga emocional" o síndrome de burnout y lo definió como "síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos cuyo trabajo implica atención o ayuda a personas".

Maslach, estudiando las respuestas emocionales de los profesionales “que ayudan o trabajan con personas, calificó a los afectados de sobrecarga emocional, oficializando el término de síndrome de burnout y exponiéndolo públicamente en el Congreso Anual de la Asociación Americana de Psicología (APA) de 1976,

consiguiendo de esta manera captar para el síndrome la atención de los medios académicos.

Maslach considera el burnout como un proceso de estrés crónico en la gente con profundo agotamiento emocional, insensibilidad hacia los receptores del servicio, falta de realización personal y una serie de problemas psicológicos, nerviosos y dolencias físicas que merman el rendimiento. En 1981 lo definió como “un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan en contacto directo con alumnos, clientes o pacientes”.

Conforme el síndrome ha sido estudiado e investigado, han surgido definiciones de diferentes autores. Por ejemplo, Bosqued (2008: 18-36) cita a Chernis (1980), quien lo cataloga como “un proceso en el que las actitudes y las conductas de los profesionales cambian de forma negativa en respuesta al estrés laboral” y a Pines, Aronson y Kafry (1981) quienes dicen que “es el estado de agotamiento mental, físico y emocional producido por una persistente implicación en situaciones emocionalmente demandantes”, además, estos autores añaden que este estado es consecuencia de expectativas defraudadas y de ideales destrozados.

Por su parte, el Dr. Pedro R. Gil-Monte (2005), profesor de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones de la Universidad de Valencia, España, dice que “es una respuesta al estrés laboral crónico que tiene una gran incidencia en los profesionales del sector de servicios que trabajan con personas. Se caracteriza por un deterioro cognoscitivo, una experiencia de desgaste psicológico y la aparición de

actitudes y conductas negativas hacia los que reciban el servicio y hacia la institución a la que pertenecen”.

Marino Martínez Gamarra (2005), coordinador del área de Psicosociología de Investigación y desarrollo en Ergonomía del Instituto de Investigación en Aragón, España, menciona que es un sentimiento de desmoralización individual o colectiva en el ámbito laboral, Goldberg (1983, citado en Travers y Cooper, 1997: 27) acota que el estrés es algo común y frecuente, pero sus propiedades claramente definibles son difíciles de precisar y Matthew Arnold (1986) lo define como “esa extraña dolencia de la vida moderna”.

2. ELEMENTOS.

Según Bosqued (2008: 18-36) hay un consenso bastante generalizado acerca de los tres elementos que caracterizan fundamentalmente al síndrome de desgaste profesional: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal.

Agotamiento emocional. Surge como consecuencia de la disminución de los recursos emocionales del profesional para enfrentar los retos que su labor le plantea. Se manifiesta como una continua y creciente fatiga en los niveles mental, físico y emocional que no corresponde con la cantidad del trabajo efectuado, además de acompañarse de irritabilidad, malhumor e insatisfacción laboral, con descontento y pesimismo acerca de las tareas profesionales.

Despersonalización. Sobreviene como un mecanismo de defensa del propio afectado que se encuentra altamente implicado en las tareas que realiza y siente que

al haberse venido abajo sus recursos emocionales no puede continuar haciéndolas con la misma intensidad. Así, el profesional decide inconscientemente crearse una barrera entre él y el usuario del servicio que presta como una forma de autoprotección. En la práctica, esto se traduce en una merma de la eficacia del trabajo y en actitudes de insensibilidad y deshumanización consistentes en un talante negativo e incluso a veces de cinismo hacia los receptores del servicio que dejan de ser personas para convertirse en números.

Baja realización personal. Consiste en una sensación subjetiva que nace como consecuencia de los dos factores anteriores. El profesional se siente frustrado por la forma en que realiza su propio trabajo y los resultados conseguidos, los cuales tienden a vivenciarse de manera negativa como resultado de una insuficiencia profesional, lo que trae como consecuencia una merma en su autoestima.

3. FASES.

Edelwich y Brodsky (1980) distinguen cuatro fases en el desarrollo del síndrome de burnout: entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía.

Fase de entusiasmo. Es el período inicial cuando el trabajo lo es todo y la persona se encuentra pletórica de entusiasmo y energía para afrontarlo, cuando cree que el trabajo cubrirá todas las necesidades, solucionará todos los problemas y se está satisfecho con autoridades, compañeros y alumnos.

Fase de estancamiento. El trabajador o docente comienza a darse cuenta que lo que se había planteado no responde exactamente a la realidad, las recompensas

personales, profesionales y materiales no son las esperadas, los compañeros no son tan buenos, las autoridades exigen demasiado, abruman los cometidos encargados, el volumen de trabajo es excesivo, el sueldo no es tan elevado y no hay reconocimiento. Es una fase positiva en el sentido de que es mucho más realista y objetiva que la anterior, pero puede devenir en negativa cuando empieza a deslizarse hacia la fase de frustración.

Fase de frustración. El entusiasmo y la energía que van quedando lejanos, se han cambiado a fatiga crónica e irritabilidad, empiezan a aparecer repercusiones a nivel psicofisiológico, se ha perdido la motivación que justificaba la dedicación y el esfuerzo anterior en el desempeño laboral, hay indecisión y por consiguiente baja la productividad, el profesional se siente cada vez más frustrado e irritado, se muestra cínico, distanciado y abiertamente crítico con todo y todos, empiezan a aparecer problemas como la ansiedad o las enfermedades físicas, el consumo inadecuado (líquidos, sólidos y sustancias adictivas) y sobre todo, hay que esforzarse cada vez más por cumplir con el trabajo.

Fase de apatía. Se considera como la fase del síndrome de burnout ya instalado. La desesperanza es la nota predominante, la desesperación sustituye a la esperanza, energía y entusiasmo de la fase inicial, se experimenta un abrumador sentimiento de fracaso y una devastadora pérdida de autoestima y autoconfianza, aparece depresión e ideaciones negativas acerca del futuro, se está física y emocionalmente derrumbado y se comienza a pensar en abandonarlo todo. Los

infartos o los intentos de suicidio constituyen finales desgraciadamente no inusuales en esta etapa.

4. FACTORES.

El término burnout se restringe a profesiones cuyo carácter es marcadamente asistencial, en las que las presiones proceden fundamentalmente del enfrentamiento entre los profesionales con los alumnos, clientes o pacientes demandantes, necesitados o problemáticos.

En el caso de la educación, quienes ejercen el máximo de presión desencadenante del burnout en el profesional son los alumnos y aquellos que en nombre de su responsabilidad o ascendencia sobre los mismos, les expresan sus exigencias a los docentes.

El síndrome de burnout no es simplemente tedio en el trabajo, ya que es el resultado de presiones emocionales repetidas que no tienen nada que ver con el aburrimiento o la repetición insatisfactoria de esquemas y procedimientos. Tampoco es una insatisfacción laboral de tipo general, pues quienes lo padecen no aborrecen su trabajo ni manifiestan estar insatisfechos con él o en él, sino que afirman de manera categórica su incomodidad y su incapacidad fisiológica y emocional para seguir adelante por las circunstancias que se dan y que se concretan en el desarrollo diario de su labor con sus alumnos, en un entorno específico que en nada contribuye a liberar o evitar la presión existente (Menéndez Montañés y Moreno Oliver, 2006: 127).

Redó (2009) acota que el ejercicio continuo de la función docente en ciertas condiciones, va creando una acumulación de sensaciones y un desgaste personal que puede conducir a estrés crónico y cansancio emocional, para finalmente llegar a un estado de agotamiento o síndrome de burnout, sobre todo si se considera la situación actual compleja y delicada en que se encuentra el profesorado. Basta con dirigir una breve mirada a los medios de comunicación para observar como se le culpabiliza de problemas de diversa índole, destacando los del contexto escolar, las relaciones profesor-alumno y las cuestiones de tipo social. Todo ello propicia que los docentes se sientan, personal y profesionalmente abrumados y desconcertados con fuertes contradicciones entre sus derechos y deberes.

En el desempeño de la actividad docente, los riesgos de padecer el síndrome de teacher burnout (desgaste docente) son propios y diferentes en cada individuo y dependen de varias causas, en particular cabe mencionar las condiciones internas y externas como parte de los factores que pueden desencadenar este síndrome.

4.1. Condiciones internas.

Las condiciones de carácter interno como la personalidad, la valoración y la seguridad en lo que se hace, permiten a los profesores tener en sus manos el control de sus emociones, actitudes y toma equilibrada de decisiones. En caso contrario, se tendrá a individuos cuya vulnerabilidad los mantendrá en constante riesgo de padecer el síndrome de teacher burnout (desgaste docente), constituyendo ésta uno de sus principales condicionantes.

Bosqued (2008: 60), en cuanto a la vulnerabilidad, aclara que el desarrollo del síndrome de burnout no es igual en todas las personas, de manera que no todos los profesionales siguen el mismo curso evolutivo del mismo. Algunos no pasan de las fases más leves y van fluctuando entre ellas, incluso superando a temporadas el desgaste profesional, otros en cambio son más vulnerables y menos preparados para lidiar con este problema por lo que caen en picada a través de sus distintas etapas, alcanzando rápidamente, si nada ni nadie lo impide, su fase más grave.

Berra, Alderete, Plaza y Barrault (2007) consideran que la vulnerabilidad se asocia a la dificultad de las personas para resistir o hacer frente a una determinada amenaza o problema, considerándola como el elemento para entender tanto las condiciones objetivas de indefensión, como la percepción subjetiva de inseguridad derivada de algún tipo de modificación de las reglas del juego en que se está inmerso. Estos autores consideran que la vulnerabilidad es el estado emocional con mayor incidencia en el malestar psicológico, ya que cuanto mayor es la vulnerabilidad mayor será el malestar psicológico, por lo que la relacionan con la salud mental.

En una definición más precisa, Berra y Col. (2007) exponen la vulnerabilidad psíquica como el estado en que se expresa dificultad para la elaboración de las situaciones de sufrimiento, lo que se traduce en un incremento de la vulnerabilidad somática en un intento de defensa ante el dolor psíquico. Se declara una insuficiente capacidad de afrontamiento y una distorsión cognitivo-emocional asociadas a

actitudes poco esperanzadoras de recobrar la salud, observándose también temor y miedo, desesperanza y desconfianza.

Torralba (2002: 8-18) en su reflexión sobre la pedagogía de la vulnerabilidad, expone la posibilidad de dominarla a través de las herramientas del conocimiento y de la transmisión de valores. Sin embargo, él aclara, que el dominio total de la vulnerabilidad (del griego *vulnus*) es imposible porque todo ser humano, incluso el más educado de todos, está expuesto a ser herido, sufrir, enfermar, envejecer y enfrentar la máxima expresión de la vulnerabilidad: la muerte. Precisamente porque el ser humano es vulnerable requiere de estructuras de acogida para poder desarrollarse plenamente.

Acoger a las personas no significa mejorar desde afuera su vulnerabilidad, sino enseñarles a resolver por sí mismas sus fragilidades presentes y venideras, anticipando, si es posible, la vulnerabilidad potencial del futuro. Cuando la persona se encuentra en un contexto profundamente desestructurado, su grado de vulnerabilidad es probablemente más alto que cuando goza de una adecuada estructura de acogida.

A través del uso de estrategias de prevención del estrés laboral se puede ayudar a los profesionistas, entre ellos los docentes, a asumir plenamente su vulnerabilidad para vivir desde ella, tal vez sin diluirla pero tampoco sucumbiendo a su presencia, lo que probablemente les ayudará a alejar de sus vidas el síndrome de teacher burnout (desgaste docente).

Díaz y Bin (2007:123) presentan el concepto de resiliencia como el antagonista de la vulnerabilidad, ya que significa que se tiene capacidad de control frente a situaciones de riesgo desventajosas tales como el estrés.

4.2. Condiciones externas o ergonómicas.

Las condiciones de carácter externo se asocian a las condiciones laborales o según Marisa Bosqued a las condiciones ergonómicas (2008: 18 y 26) y son aquellas en las que los docentes realizan su actividad. Para los profesores que cuentan con las condiciones externas apropiadas el riesgo es menor, no siendo el caso de los maestros cuya actividad se incrementa y se hace pesada debido a que se desenvuelven en un ámbito de escasez de recursos materiales, sueldos, organización y relaciones personales.

Menéndez Montañés y Moreno Oliver (2006: 27, 34, 186) hacen un estudio en el que demuestran que la ergonomía no sólo tiene que ver con la comodidad de las mesas o muebles y las condiciones ambientales, sino que también está íntimamente relacionada con la organización del trabajo (horarios, descansos, informaciones, demandas, sueldos, presiones, liderazgo, comunicación, etc.), ampliando el significado de este concepto. Estos autores consideran que una buena gestión de la ergonomía puede aumentar la satisfacción, salud y rendimiento laboral, lo que evitaría por supuesto, el estrés que pudiera conducir al síndrome de burnout. En su trabajo sobre la ergonomía para docentes, ellos exponen que según la Sociedad Ergonómica Internacional, esta disciplina científica se relaciona con la comprensión de las interacciones entre humanos y otros elementos de un sistema, al igual que lo

hacen las profesiones que aplican las teorías, los principios, los datos y los métodos para optimizar el bienestar humano y el rendimiento global de los sistemas.

Para Menéndez y Moreno (2006: 27) la aplicación de la ergonomía hace reflexionar sobre los problemas que plantea la relación entre la actividad y el esfuerzo humanos con las máquinas o dispositivos con los que se actúa y el entorno físico y social en el que se realiza dicha actividad, acoplando las tareas a las personas que trabajan, tanto en situaciones de normalidad como en los casos en los que determinadas condiciones personales hacen necesaria una adaptación especial. La ergonomía facilita además, la adquisición de recursos para que las personas se adapten al entorno o a sus exigencias de una manera eficaz y saludable, al diseñar sistemas que eviten someter al trabajador o profesional a esfuerzos físicos y mentales excesivos o innecesarios para llevarlos a una utilización más efectiva de sus habilidades.

En cuanto a la aplicación de la ergonomía a la actividad docente, Menéndez Montañés y Moreno Oliver (2006: 32) citan la búsqueda de la calidad de vida y la mejora del desempeño profesional desde una visión multidimensional e integradora, incluyendo la necesidad de la evaluación de distintos niveles básicos como las condiciones en las que se realiza la actividad profesional, las tareas mismas y las consecuencias de todas ellas en la persona y en el sistema con el que interactúa. Dichos autores consideran específicamente a la ergonomía cognoscitiva para el grupo docente, porque es la que se encarga de analizar los procesos implicados en la interacción con los elementos del sistema humano: percepción, atención, memoria,

razonamiento, respuesta motora, retroalimentación, carga de trabajo mental, toma de decisiones, funcionamiento experto, interacción humano-computadora, confiabilidad humana, estrés laboral, entrenamiento y capacitación.

Coronado (2004, citado en Acosta, 2004) partiendo de su etimología griega (ergos trabajo y nomos estudio o tratado), define a la ergonomía como el estudio o tratado del trabajo y la describe como el conjunto de conocimientos científicos relativos al hombre necesarios para concebir los útiles, máquinas y dispositivos para que puedan ser empleados con el máximo confort y eficacia con la finalidad de mejorar y adaptar las condiciones del trabajo al hombre en sus aspectos físico, psíquico y social.

Dado que la ergonomía considera al factor humano como el elemento más importante por las posibilidades que ofrece y porque ayuda a que el trabajo esté acorde a las posibilidades del hombre, es imprescindible conocerla y difundirla en el campo de la educación, específicamente en el ámbito de la gestión y organización de las instituciones educativas, lo que generará las condiciones para el desarrollo de las tareas y actividades en las mejores circunstancias considerando los límites del esfuerzo del ser humano para no transgredirlos ni dañarlos. La ergonomía cognoscitiva toma en cuenta cuestiones como el proceso de recepción de señales y de información, considerando la habilidad para procesarla y actuar con base en ella, así como en los conocimientos y experiencias previas.

Cueva Tazzar (2003; citado en Acosta, 2004; 86) dice que el campo de la ergonomía es en verdad muy amplio, aunque más allá de su amplitud sobresale en

todo momento el ser humano que interactúa con un sistema, el cual debe brindar igual importancia a las necesidades y características de las personas como a sus posibilidades laborales, a fin de alcanzar un equilibrio entre el bienestar y la producción.

Capítulo II

ESTRÉS LABORAL Y ESTRATEGIAS PREVENTIVAS DEL SÍNDROME DE TEACHER BURNOUT (desgaste docente)

1. ESTRÉS LABORAL.

En el presente trabajo se considera el estrés laboral, conducente al síndrome de teacher burnout (desgaste docente), como la angustia que se genera cuando dificultades emocionales, físicas, cognoscitivas y/o conductuales impiden a los docentes responder adecuadamente a las demandas del ámbito de trabajo.

También se considera el estrés laboral, conducente al síndrome de teacher burnout (desgaste docente), como el estado de indefensión causado internamente por la propia vulnerabilidad y externamente por las deficientes condiciones externas o ergonómicas presentes en el contexto de trabajo.

Aquí se destaca la importancia del libro de Chris Kyriacou (2003: 9) “Antiestrés para profesores”, fruto de una investigación de veinte años avalada por los comentarios de muchos profesores participantes en talleres antiestrés organizados en centros escolares por el propio autor, en donde la premisa era demostrar que la enseñanza es un tipo de trabajo con un alto potencial para la generación de estrés y que por esa razón, todos los profesores necesitan manejar ciertas técnicas que les permitan minimizarlo, las cuales deben formar parte del conjunto total de competencias que tienen que conocer y aplicar.

En su libro Kyriacou (2003: 22) se refiere al “agotamiento del profesor” con el término de teacher burnout, argumentando que un alto nivel de estrés sufrido por un largo período puede conducir a este síndrome.

El estrés se caracteriza por una combinación de tres elementos: el ambiente, los pensamientos negativos y las respuestas físicas. Se puede hacer cortocircuito al estrés interviniendo y cambiando cualquiera de estos tres elementos.

Por su parte, Davis y Col. (1985) dicen que las experiencias estresoras provienen de tres fuentes básicas: nuestro entorno, nuestro cuerpo y nuestros pensamientos.

Peiró, Luque y Meliá (1991) expresan que la tensión y la ansiedad son indicadores psicológicos útiles de la forma en que las personas viven el desempeño de su papel en las organizaciones, aclarando que habitualmente determinados roles organizacionales generan un cierto nivel de tensión y ansiedad en las personas que los desempeñan, hecho que puede deberse tanto a características objetivas del ambiente organizacional del rol mismo y de la organización en que éste se inscribe, como a dificultades en las relaciones personales, el contexto laboral, la presencia de niveles moderados o elevados de conflicto y ambigüedad del rol, entre otros.

1.1. Eustrés y distrés.

Pagés y Reñé (2008: 15,16) comentan que médicos, psicólogos y otros especialistas han estudiado distintos aspectos del estrés destacando que es un proceso adaptativo que activa una serie de mecanismos de emergencia (aumento de

la frecuencia cardíaca, tensión muscular, respiración rápida...) resultantes de una reacción hormonal de consecuencias no siempre negativas, ya que la tensión también es indispensable para adaptarnos a situaciones desconocidas, para aprender cosas nuevas, para estudiar y para estar pendientes de los cambios en el trabajo.

Por lo tanto, tener cierto grado de estrés, un estrés no nocivo denominado *eustrés*, es considerado como algo bueno. El eustrés incrementa la vitalidad, salud y energía facilitando además la toma de decisiones que llevan a obtener la iniciativa en el desarrollo como ser humano y permitiendo un nivel de conciencia capaz de sentir la vida como una experiencia única y valiosa.

Lo que no es saludable, es no saber parar la tensión a tiempo permitiendo que el estrés prolongado impacte el rendimiento físico e intelectual y pueda llegar a afectar el organismo, las emociones y la conducta; este tipo de estrés se denomina *distrés*. Se puede definir el distrés como el estrés desagradable, como un estrés que ocasiona un exceso de esfuerzo que va acompañado siempre de un desorden fisiológico porque se produce una aceleración de las funciones que se alejan del punto de equilibrio, ocasionando hiperactividad, acortamiento muscular, somatización, en suma, envejecimiento prematuro (Barrios Marco, 2010).

1.2. Estrés laboral y docencia.

En el ámbito docente, Kyriacou y Sutcliffe (1978: 18) expresan que el estrés del profesor puede ser definido como la experiencia de emociones negativas y

desagradables tales como enfado, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo que resultan de algún aspecto del trabajo del profesor.

Durante los últimos veinte años mucha gente ha expresado su preocupación por el alto nivel de estrés que se da entre los profesores, provocando una serie de consecuencias desagradables tales como bajar la moral y socavar la capacidad de transmitir el entusiasmo por la enseñanza. Este tipo de estrés puede rebajar la calidad del trabajo del docente de dos formas:

a) Si se prolonga en el tiempo la sensación de que enseñar es estresante, puede minar la satisfacción que siente el profesor por su trabajo y hacerle perder el interés por él, repercutiendo con toda probabilidad en el tiempo y esfuerzo que esté dispuesto a dedicar para mejorar la calidad de su enseñanza.

b) El estrés también puede influir negativamente en la interacción con los alumnos, ya que para que la enseñanza sea eficaz depende en gran medida de que haya un clima positivo en el aula y sobre todo, una buena relación con los educandos. Cuando el docente experimenta estrés, es posible que desaparezca la generosidad de espíritu que tenía hacia los estudiantes, aquella que contribuía a crear un clima positivo en la clase, además de que reaccione a problemas y dificultades con mal humor o incluso de forma abiertamente hostil. Así pues, si el maestro consigue enfrentar adecuadamente el estrés, podrá mantener un alto nivel de calidad en su trabajo docente.

Otro aspecto de crucial importancia es que un alto nivel de estrés sufrido durante un período prolongado de tiempo puede provocar alteraciones en la salud. Asimismo,

el estrés en el trabajo docente es citado a menudo por muchos estudiantes como una de las razones por las que desestiman la posibilidad de dedicarse profesionalmente a la enseñanza y también es el motivo por el que muchos profesores con experiencia abandonan precozmente su trabajo. La capacidad de enfrentarse al estrés laboral se convierte así en un reto de gran importancia, tanto para los profesores a nivel individual, como para la profesión docente en su conjunto (Kyriacou, 2003: 18,19).

Peiró, Luque y Meliá (1991: 9, 105) destacan que la temática del estrés docente cobra en estos momentos una notoria vigencia con el debate social relativo a los cambios en el modelo educativo, en la carrera docente y en el interés por mejorar la calidad de la enseñanza, argumentando que cada vez la misma opinión pública es más sensible al hecho de que la función docente genera experiencias de estrés entre los profesores y que ello es debido en gran parte a las situaciones de conflicto y ambigüedad en el desempeño de sus funciones y a factores relativos a la propia organización escolar y, que también cada vez es mayor, la necesidad de investigar e intervenir sobre esta temática para mejorar las condiciones del desarrollo de la educación.

2. ESTRATEGIAS PREVENTIVAS DEL ESTRÉS LABORAL.

2.1. Prevención.

Se consideran los conceptos de prevención y estrategias preventivas como una parte medular y uno de los objetivos específicos de este trabajo, con el afán de que el síndrome de teacher burnout (desgaste docente) no se manifieste en los

profesores. Se parte de la idea de que prevenir significa evitar, tomar medidas para evitar un mal, anticiparse a un fenómeno para que éste no aparezca o, como mínimo, que de hacerlo sea lo más tarde y lo menos intenso posible.

La prevención representa, sin duda, la única estrategia capaz de incidir directamente en las causas que propician una disfunción emocional, resultando en definitiva la más eficaz de las soluciones. Por ello, se pretende poner en juego la capacidad de anticipación del docente como una característica cognoscitiva que le permita ver con antelación para tomar decisiones saludables a través de la movilización de sus recursos personales.

Toda prevención reposa en la capacidad o fuerza espiritual de la persona, fuerza entendida como su núcleo sano, como la dimensión que permanece intacta a pesar de la adversidad y en donde radica la libertad que le es inherente como su espacio del mundo de lo posible. Por ello, la prevención es una capacidad específicamente humana que a través del autodistanciamiento y la autotranscendencia logra anticipar la posible presencia de hechos, atributos, características y condiciones que le pueden ocasionar malestar o bienestar al ser humano o a su grupo social. Asimismo, la prevención también facilita el descubrimiento, la creación o el fortalecimiento de medidas de precaución, adoptando o manifestando conocimientos, actitudes, estrategias, habilidades y acciones que impidan o minimicen el malestar previsto y fortalezcan o alcancen el bienestar esperado en términos del bien ser.

Las estrategias preventivas informan al organismo cuándo debe relajarse y permiten aprender a reducir el estrés calmando la respuesta de alarma. Dondequiera

que se intervenga en el síndrome de estrés, se está actuando para romper el circuito de retroalimentación negativa (McKay, Davis y Fanning, 1985: 14).

Se parte del antiguo adagio “más vale prevenir que curar” o “más vale prevenir que lamentar”, para comprender el concepto de estrategias preventivas. Podría decirse, que son maneras de actuar que conducen a evitar que surjan situaciones estresantes.

En el estilo de vida, tanto personal como laboral, existen patrones de comportamiento que condicionan la aparición de los problemas de estrés. La optimización y el equilibrio de las condiciones de vida y del trabajo utilizadas como herramientas o estrategias pueden prevenir el estrés cuando se convierten en un importante ejercicio de prevención.

2.2. Estrategias preventivas de Kyriacou.

Se toma en cuenta la pertinencia de las estrategias preventivas como el vehículo por medio del cual se lleva a cabo la acción de prevenir el síndrome de teacher burnout (desgaste docente).

Las cinco estrategias preventivas, que a continuación se describen, gestión del tiempo, asertividad, capacidad de organización, salud física y salud mental, fueron seleccionadas con base en la experiencia vivida durante la evaluación inicial realizada a los docentes del Colegio Euterpe. A partir de entonces se empezaron a detectar sus necesidades más apremiantes, encontrándose que las estrategias de Kyriacou serían una herramienta muy útil para prevenir su estrés. Cabe también

aclarar que este fue el material base que se proporcionó a los docentes para que a partir de él, enriquecieran su información.

2.2.1. Gestión del tiempo.

Una buena gestión del tiempo implica tener en cuenta los siguientes elementos:

Ser consciente del tiempo del que se dispone. Esto se logra pensando en cuanto tiempo se dedica a las diferentes tareas, decidiendo si se debe modificar o no esa distribución y comprobando si se puede reducir el tiempo sin que se note una pérdida en la calidad de los resultados.

Priorizar. Se refiere a decidir el orden adecuado de realización de las diferentes tareas, teniendo en cuenta su importancia y urgencia. Cuanto más importante sea un determinado trabajo, más tiempo se le tendrá que dedicar para poder realizarlo bien antes del plazo deseado, de manera que no se tenga que hacer rápido y mal en el último minuto. Se debe ser capaz de responder a las diversas obligaciones a medida que van apareciendo, pero lo básico es saber priorizar las tareas importantes y urgentes, cuando y como sea necesario.

Planificar el tiempo. Se relaciona con la distribución del tiempo a corto, mediano y largo plazo. La planificación de cada marco temporal debe reflejar las prioridades de manera que al final de cada período las tareas prioritarias hayan sido realizadas. La planificación anticipada ayuda al docente a prepararse con tiempo y a organizar otras obligaciones y compromisos en función de ella.

Asignar una tarea a cada fracción de tiempo. Cada quien tiene sus preferencias respecto a cuándo y cómo realizar determinados trabajos. A algunos profesores les puede resultar especialmente productivo corregir las tareas y trabajos de sus alumnos tarde por la noche, mientras que otros prefieren hacerlo justo después de acabar la jornada. Si se organiza el tiempo buscando el momento propicio para cada una de las tareas, el docente podrá crearse algunas rutinas que pueden dar muy buenos resultados.

Despachar rápidamente las tareas pequeñas. Se trata de liberarse de los pequeños deberes lo antes posible manteniendo así la mesa despejada. Si se dejan para más tarde, se acabará encontrando con que existen múltiples gestiones menores pendientes que interfieren con la planificación del tiempo.

No aplazar las cosas. Una vez que se ha reconocido la obligación de hacer una determinada tarea, hay que planificarla para hacerla en el tiempo previsto. Se puede perder mucho tiempo pensando en empezar un trabajo, muchas veces aplazándolo sin ninguna buena razón o sencillamente porque implica algunas incomodidades que se desea posponer.

Ser realista. Deben plantearse exigencias que sean realistas, lo que significa decidir qué calidad de trabajo se puede conseguir en el tiempo disponible. Puede que se haya propuesto conseguir una calidad superior a la que en realidad se espera o realizar una tarea en un período más breve de lo razonable, por lo cual no hay que proponer plazos que no sean realistas.

Saber decir “no”. Algunos docentes siempre dicen sí cuando se les pide algo, lo que puede llevarlos a una situación de sobrecarga de trabajo, además de que los hace susceptibles a convertirse en la primera víctima cuando se trata de asignar nuevas tareas. Decir “no” de vez en cuando les da a los demás una idea de lo ocupado que pueden estar y de la capacidad que tienen para valorar si se puede aceptar o no, de modo razonable, una determinada tarea en un momento preciso.

Saber delegar. Es razonable que en ocasiones se solicite a un compañero o a un alumno que realice determinadas tareas a manera de apoyo. De hecho, debería considerarse periódicamente si algunas de las tareas que los docentes realizan deben ser delegadas, por ejemplo, en el caso de trabajos rutinarios que podrían hacer los alumnos.

Una buena gestión del tiempo también incluye tener en cuenta tres enemigos que se oponen a ella:

El primero enemigo de la gestión del tiempo es ir haciendo las distintas tareas, bien en el orden en que surjan o bien en el orden que más convenga (o una combinación de ambas), en vez de seguir el orden más adecuado a sus prioridades.

El segundo enemigo de la gestión del tiempo es dedicar mucho tiempo a tareas con las que se siente bien y se disfrutan y menos tiempo a las tareas que se desea evitar, sin tener en cuenta cuál de ellas es más importante.

El tercer enemigo de la gestión del tiempo consiste en dejar las cosas para más tarde por lo que se van acumulando y más tarde se dificulta atenderlas a todas.

2.2.2. Asertividad.

Bowers (1995, citado en Kyriacou, 2003) afirma que la asertividad puede contribuir a afrontar positivamente las situaciones en dos sentidos: en primer lugar, permite defender los derechos propios sin ignorar o negar los derechos de los demás; en segundo lugar, permite argumentar las opiniones personales de forma lógica y simple sin recurrir a la coacción ni a la huida. En definitiva, la asertividad permite utilizar la inteligencia para resolver problemas y así mantener un mayor control sobre las acciones y, sobre todo, el comportamiento asertivo conduce al éxito sin represalias y promueve las relaciones abiertas y honestas.

La asertividad es una habilidad social. Su esencia es la honestidad y el respeto en el trato con los otros. La persona asertiva se limita a actuar con sentido del compañerismo, guiándose por el principio del “yo gano, tú ganas” y es capaz de expresar claramente sus opiniones y necesidades cuando es necesario.

La mejor forma de entender la asertividad es considerar que se encuentra a la mitad del camino entre la agresividad y la sumisión. Ello revela un profesor que considera que sus propias opiniones y pretensiones son iguales a las de las demás personas, que es honesto y respetuoso en su trato con los demás y que intenta trabajar para conseguir el beneficio de todos. Por lo tanto, ser asertivo es otra de las facetas que deben desarrollar los docentes con el propósito de prevenir el estrés. Significa ser capaces de comunicar a los demás los deseos y sentimientos propios de manera que sean tomados en cuenta a la hora de tomar decisiones. El profesor asertivo es capaz de expresar su punto de vista con claridad y de establecer una

buena relación de trabajo con compañeros y alumnos. Esa actitud a menudo genera buena voluntad en el entorno y confianza por parte de los demás. El menor nivel de estrés corresponde a los profesores que adoptan el estilo asertivo-persuasivo.

Lloyd (1995; citado en Kyriacou, 2003: 73-75) subraya aspectos importantes para ser asertivo y la necesidad de saber resolver conflictos y problemas influyendo, escuchando y negociando de forma que los demás acaben optando por cooperar por propia voluntad, para lo cual recomienda:

Escoger cuidadosamente las palabras. Un aspecto importante de ser asertivo es tener la capacidad de comunicar las opiniones a los demás de una forma que no sea ni ofensiva (agresiva), ni autodespreciativa (sumisa). Para ello, es mejor usar declaraciones en primera persona que en segunda, es mejor referirse a hechos que emitir juicios, es preferible expresar sentimientos y opiniones francamente y mostrarse dueño de ellos, es mejor ser directo que usar indirectas o alusiones.

Usar un lenguaje corporal asertivo. Lloyd (1995) señala cuatro pasos para aumentar la competencia comunicativa manteniéndose asertivo y sin necesidad de recurrir a un comportamiento agresivo. Son estrategias que describen como los docentes pueden aumentar su poder de comunicación al impartir disciplina en clase, a saber:

Repetir. Este es el nivel básico de asertividad y consiste simplemente en repetir la petición en cuestión, ya que la repetición de una pregunta o afirmación, más un tono de voz firme y contacto visual directo, hacen aumentar el efecto de la petición.

Ordenar. Si la persona a la que se dirige sigue ignorando la petición o se niega a cooperar, entonces se puede cambiar la petición por una orden. Las expresiones imperativas (no agresivas) transmiten más fuerza que las peticiones simples y son igualmente correctas.

Añadir emoción. Implica mostrar emoción mediante el tono de voz, refiriéndose explícitamente a los sentimientos personales; por ejemplo, “me estoy empezando a cansar, haga el favor de decirme cómo contactar con el señor Tal”.

Mencionar las consecuencias posibles. En último lugar se puede aumentar el nivel de asertividad presentando consecuencias, las cuales no son amenazas sino declaraciones sobre lo que sucederá si no se consigue lo solicitado.

2.2.3. Capacidad de organización.

Unas buenas habilidades organizativas, como las que se enumeran a continuación, pueden ayudar a evitar situaciones de estrés innecesarias.

Planificar y prepararse cuidadosamente. Gran parte del estrés sufrido por los docentes se debe a la elevada cantidad de decisiones que deben tomar durante cada jornada escolar, cuanto más se haga por adelantado para reducir esfuerzos mentales después, será mejor.

Anticipar los problemas. Uno de los rasgos que distinguen a los docentes capaces de prevenir el estrés es su capacidad para anticipar los problemas. La anticipación de problemas se relaciona con las fuentes de estrés a las que cada uno sea especialmente vulnerable.

Desarrollar rutinas eficaces. Se puede evitar mucho estrés mediante el establecimiento de algunas rutinas para tratar con determinadas tareas, lo que permite trabajar sin tener que perder tiempo en pensar cada vez cuándo y cómo hacer el trabajo. No se trata de rutinizar todas las tareas, pero el sistema puede ser muy útil para evitar altas dosis de estrés en algunas ocasiones.

Apuntar las cosas que hay que hacer. Esta es una de las formas más eficaces y comunes de evitar el estrés, ya que éste puede producirse por el hecho de acumular mentalmente una lista extensa de deberes urgentes. Hacer listas por escrito ayuda a reducir el esfuerzo mental y memorístico de recordar lo que se tiene que hacer y permite ir tachando lo que se va haciendo; las listas también permiten señalar prioridades y asegurarse de haber cumplido con determinadas actividades.

2.2.4. Salud física.

La enseñanza implica un desgaste físico considerable, hay que pasar mucho tiempo de pie, ir corriendo de un sitio a otro y cargar pesos de vez en cuando. Mantenerse físicamente en forma ayuda a sobrellevar mejor las exigencias del trabajo y reduce el estrés, prestando atención, especialmente a tres aspectos: el cuidado de la voz, la postura corporal y mantenerse en forma.

El cuidado de la voz. Es esencial cuidar la voz en el trabajo docente. Hay que pensar en cómo proyectarla para que se oiga claramente pero sin dañar las cuerdas vocales, evitando gritar y prestando atención a la respiración. El estrés es una respuesta emocional a la percepción de amenazas y cualquier indicio de que se está forzando la voz puede provocar una sensación de ansiedad. Lo más importante es

aprender a usar la voz adecuadamente, respirar bien, desarrollar el tono de voz que sea el más natural para cada quién y proyectar la voz sin forzarla. Por tanto, para cuidar la voz debe realizarse lo siguiente:

- Relajar la zona de la garganta.
- Respirar desde el diafragma.
- Inspirar todo el aire necesario.
- Evitar forzar la voz.
- Evitar gritar.
- No hablar mientras haya ruido en el aula.
- Proyectar la voz hacia la pared trasera.
- No fumar.
- No beber alcohol.
- Evitar el polvo de la tiza o gis.

A propósito del cuidado de la voz, cabe mencionar las consideraciones de Gotaas et al. (1993, citado en Bermúdez, 2003) cuando agrega que se hace evidente la relación existente entre el estrés laboral y el mal uso profesional de la voz, ya que siempre que se presente y se mantenga una asociación entre conflictos psicológicos y uso de la voz, cualquier situación de interacción social puede conducir a la fatiga vocal o incluso a la disfonía.

La postura corporal. A veces, los docentes adoptan malos hábitos en lo que respecta a la postura corporal. En lugar de mantenerse erguidos con la espalda recta, puede que tiendan a dejar los hombros caídos y la cabeza inclinada

ligeramente hacia adelante, poniendo así en tensión los músculos de la espalda y cuello. Esto hará aumentar la sensación de tensión, de modo que cuando surja un problema, el profesor ya se sentirá tenso y tenderá a atribuir ese malestar al problema en sí, en vez de a su mala postura.

Mantenerse en forma. El cansancio puede exacerbar la sensación de estrés. Sentirse cansado, por no estar en buena forma física, puede conducir a ser más vulnerable al estrés en el trabajo. Dos cosas muy importantes son evitar el sobrepeso y no fumar. Además, caminar regularmente o realizar algún tipo de actividad deportiva, ayuda a mantenerse en forma para afrontar las jornadas escolares.

2.2.5. Salud mental.

El estado de salud mental influye enormemente en la forma de percibir las situaciones y en la posibilidad de generar estrés. Mantener una actitud positiva y sentirse mentalmente bien puede ayudar a prevenir el estrés. Los tres factores siguientes son especialmente importantes: una personalidad equilibrada, una actitud positiva frente a la resolución de los problemas y tener confianza en uno mismo.

Personalidad equilibrada. Tener una personalidad equilibrada puede ayudar a minimizar los niveles de estrés que los profesores sufren en el trabajo docente. Aunque no es fácil cambiar de personalidad, cada quien puede esforzarse por desarrollar actitudes más positivas frente a la resolución de los problemas.

Actitud positiva frente a la resolución de los problemas. Las personas que tienen una actitud positiva ante los problemas son capaces de tratar con ellos de una

forma más eficaz y productiva. Estas personas suelen tener una vida personal feliz y estable y les afectan menos los problemas laborales. Por eso es importante tener aficiones al margen del trabajo, ya que el equilibrio entre la escuela y la vida personal siempre les ayuda a sentirse mejor mentalmente y a hacerlos menos vulnerables al estrés cuando surjan problemas en el trabajo y por otra parte, no se tiende tanto a culpabilizarse por los problemas.

Tener confianza en uno mismo. Alguien con confianza en sí mismo es mucho más estable y seguro al cumplir con su trabajo, se enfrenta a los problemas racionalmente con calma y ve las dificultades como prueba de que el problema al que se enfrenta no es simple. Lo fundamental de la confianza en uno mismo es que pone de relieve que la seguridad y la vulnerabilidad juegan un papel básico en la generación de estrés.

2.3. Metacognición y paradigma cognitivo-conductual.

En el presente trabajo se ha considerado al paradigma cognitivo-conductual de la metacognición como algo fundamental, debido a que cuando se habla de procesos psicoeducativos es necesario remontarse a los orígenes o puntos de partida de la adquisición del conocimiento en su encuentro con la psicología y a los cambios de estructura de pensamiento que tienen como consecuencia variaciones en los hábitos de conducta, lo cual se relaciona a uno de los temas revisados en el taller psicoeducativo llevado a cabo para la prevención del síndrome de teacher burnout (desgaste docente), en donde los maestros, al apropiarse de las estrategias de prevención estarían modificando sus hábitos de conducta. El uso de estas

herramientas es de gran utilidad cuando las personas, en este caso los docentes, se enfrentan a situaciones problema en las que las estrategias de prevención que conocen, orientadas a lograr un cambio de hábitos y actitudes ante el afrontamiento del estrés no les han funcionado, han sido insuficientes o han sido inadecuadas para solucionarlas.

Para Mayor, Suengas y González (1995: 51) la metacognición se define como la cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento. Flavell en 1971 empezó a utilizar este término consistentemente aplicándolo inicialmente a la metamemoria, pero pronto se relacionó con dominios específicos como la lectura, la comprensión, la atención y la interacción social.

Burón (1988: 7, 10) cita que la metacognición ayuda a descubrir las estrategias más eficaces para aprender y diseñar sistemas didácticos para que los alumnos hagan del estudio un ejercicio de la inteligencia y no simplemente de la memoria mecánica, en donde se insiste que la instrucción no debe limitarse a transmitir conocimientos sino que debe dedicarse también a enseñar a los alumnos a aprender. Burón agrega que el objetivo de la metacognición se centra en aspectos tan concretos y obvios que escapan fácilmente a la consideración, a pesar de ser los componentes de la esencia misma del aprendizaje diario y responsables de muchas de las conductas rutinarias.

Burón (1988: 24, 25, 27) concluye que la psicología y terapias cognoscitivas son en sí mismas metacognitivas desde el momento que intentan, respectivamente,

conocer la mente y cambiar las ideas inadecuadas o irracionales con el fin de modificar los sentimientos y la conducta, agregando que es difícil pensar que se pueda tomar la iniciativa de alterar las ideas irracionales si antes no se ha conocido (metacognición) su irracionalidad o inadecuación. Para este autor, la metacognición comprende la consciencia y la autorregulación, no sólo de los procesos de la mente, sino también de los procesos interpersonales y colectivos en los que interviene la mente humana.

La definición de Mayor, Suengas y González (1995: 51) expresa el concepto de metacognición relacionado al presente trabajo de investigación: “la competencia metacognitiva es la capacidad de representarse acontecimientos mentales, de atribuirse estados mentales a sí mismo y a los demás y de prever y explicar el comportamiento manifiesto en función de estas representaciones”. De igual forma, el capítulo 14 “Estrategias metacognitivas en sujetos especiales” del libro “Estrategias metacognitivas” de estos autores (1995: 217-230), hace ver que las técnicas de la metacognición son de gran relevancia en el presente trabajo, ya que se facilita su aplicación en diferentes áreas, pues frecuentemente se recurre a técnicas cognitivo-conductuales para el tratamiento de las dificultades de aprendizaje en las escuelas, tales como la modificación de conductas disruptivas en escolares, el entrenamiento para técnicas de estudio más apropiadas, los programas que intentan modificar adicciones o problemas de salud y las técnicas para reducir el estrés.

En este tipo de programas se enfatiza que los individuos participantes, agrandan los problemas que enfrentan y las situaciones que los causan involucrandose de esta

manera, conductual, social y emocionalmente. Después de haber conducido a los docentes a identificar sus problemas es conveniente entrenarlos en el manejo de estrategias y conductas alternativas que los lleven a evadir o sobreponerse al estrés para ir desalentando este tipo de comportamiento con mejores respuestas a las presiones o al estrés del entorno.

Mckay, Davis y Fanning, (1985: 13, 14) en su estudio para el tratamiento del estrés, consideran que la intervención cognoscitiva es el arte de usar la cabeza, basándose en métodos de autoinstrucción que ayudan a cambiar la forma de afrontar los problemas. Algunas de las técnicas cognoscitivas están diseñadas específicamente para cambiar la conducta de forma que pueda cambiar efectivamente el ambiente, haciendo uso de autoinstrucciones que modifiquen el pensamiento.

Mayor, Suengas y González (1995: 53) mencionan que para Yussen existen cuatro posibles paradigmas y manejos teóricos de la metacognición, de los cuales el paradigma cognitivo conductual, como su nombre lo indica, interviene en la metacognición de los acontecimientos favoreciendo la modificación de la conducta, lo cual se observó en la apropiación de las estrategias de prevención utilizadas por los docentes en esta investigación.

El presente trabajo considera el paradigma cognitivo-conductual durante el desarrollo del taller dirigido a los docentes del Colegio Euterpe, cuyos teóricos son Bandura, Mischel, Rosenthal y Zimmerman (1989). El manejo teórico de este paradigma se basa en el status de la metacognición que considera a su vez el

repertorio de acontecimientos simbólicos que median el aprendizaje. Al respecto, Mahoney (1980, citado en Semerari, 2002: 70) acota que el modelo cognitivo-conductual, los pensamientos y las convicciones tienen la forma de pensamiento expresado en palabras y plantea que en la aplicación de terapias se impongan las ideas constructivistas.

Capítulo III

M É T O D O

1. PREGUNTAS EJE.

1. ¿A través de qué medios se puede detectar la presencia de estrés laboral?
2. ¿Cómo manifiestan el estrés laboral los docentes del Colegio Euterpe?
3. A partir del estrés laboral presente en los profesores del Colegio Euterpe ¿qué estrategias o herramientas de apoyo se pueden implementar para prevenir el estrés que pueda conducirlos al síndrome de teacher burnout (desgaste docente)?

2. OBJETIVOS.

General.

Implementar un taller de intervención psicoeducativa que proporcione a los profesores del Colegio Euterpe conocimientos, estrategias y herramientas de apoyo que les permitan conocer, detectar y prevenir el estrés laboral que pueda conducirlos al síndrome de teacher burnout (desgaste docente).

Específicos.

- Determinar los instrumentos a utilizar para valorar la presencia de estrés laboral en los docentes del Colegio Euterpe.

- Describir las características del estrés laboral que presentan los docentes del Colegio Euterpe.
- Brindar conocimientos, estrategias y herramientas de apoyo a los docentes para que en el ejercicio de su profesión frente a grupo, se informen y tomen medidas de prevención como protección ante el estrés laboral que pueda conducirlos al síndrome de teacher burnout (desgaste docente).
- Constatar a través de la evaluación del taller, las estrategias y herramientas de apoyo más adecuadas para prevenir el síndrome de teacher burnout (desgaste docente) en los profesores del Colegio Euterpe.

3. HIPÓTESIS.

- Si se genera estrés en el desempeño docente y no se aplican medidas de prevención, se podría esperar la aparición del síndrome de teacher burnout (desgaste profesional).
- A través del uso de estrategias basadas en la metacognición y el constructivismo, se puede prevenir la aparición del estrés laboral.

4. TIPO Y DISEÑO DE ESTUDIO.

Se realizó un estudio de tipo mixto cuantitativo-cualitativo porque se midió la variable dependiente (nivel de estrés laboral) mediante una escala tipo Likert y también se describieron los resultados considerando los comentarios y actitud de los participantes. El diseño utilizado fue pre-experimental porque se realizó un preprueba

para evaluar el estado inicial de la variable dependiente, se intervino en la misma por medio de un taller psicoeducativo de estrategias preventivas de éste y se aplicó un posprueba para conocer la modificación que había sufrido la variable dependiente. Finalmente, la selección de la muestra fue de tipo intencional, ya que ésta no se seleccionó al azar debido a que participaron todos los profesores de la institución educativa.

5. SUJETOS.

Participaron dieciséis docentes del Colegio Euterpe con un rango de edad de 23 a 52 y una media de 35 años, quince pertenecientes al sexo femenino y uno al sexo masculino, de los cuales trece tenían un nivel académico de licenciatura, uno era normalista y dos eran estudiantes. Su antigüedad en el Colegio Euterpe iba de una semana a veinticinco años, atendiendo grupos desde kínder uno hasta sexto de primaria, incluyendo educación física, computación e inglés. En el anexo (pág. 94) se encuentran los datos sociodemográficos de los docentes que participaron en esta investigación, correspondientes a sexo, edad, nivel académico, grado escolar atendido y antigüedad.

6. ESCENARIO.

La biblioteca del Colegio Euterpe fue el lugar asignado para las actividades del taller psicoeducativo “Estrategias preventivas del estrés laboral”, la cual se utilizó en forma permanente, más no exclusiva para el desarrollo de las mismas. El espacio de la biblioteca fue adecuado, ya que sus dimensiones concordaron con el tamaño del

grupo: ni demasiado grande que no propiciara la participación, ni demasiado pequeño que obligara a los participantes a concentrarse en problemas de comodidad física en lugar de hacerlo en la discusión. Tenía forma rectangular de aproximadamente 4 x 7 m, con un gran ventanal en la pared de la entrada y en el centro se encontraba una gran mesa rodeada de sillas en número suficiente para los docentes y la orientadora del taller. De esta forma, las condiciones de la biblioteca fueron adecuadas en amplitud, iluminación, ventilación y poco ruido, factores que contribuyeron a que la atmósfera de trabajo fuera favorable.

7. VARIABLES.

La variable independiente, estrategias preventivas del estrés laboral, se definió como las estrategias que permitieron a los maestros aprender a manejar el estrés ocasionado por las tensiones del trabajo docente, calmando la respuesta de alarma por medio de las estrategias preventivas de Kyriacou (gestión del tiempo, asertividad, capacidad de organización, salud física y salud mental), las cuales constituyeron el vehículo por medio del cual se llevó a cabo la acción de prevenir el síndrome de teacher burnout (desgaste docente) en los profesores.

La variable dependiente, nivel de estrés laboral conducente al síndrome de teacher burnout (desgaste docente), se consideró como el estado de indefensión presentado por los profesores, causado internamente por la propia vulnerabilidad y externamente por las deficientes condiciones externas o ergonómicas presentes en el contexto del trabajo profesional relacionado a la docencia. Los indicadores o unidades de observación del estrés laboral fueron los especificados en las cuatro

dimensiones de Bosqued (físico o fisiológicos, emocionales, cognoscitivos y conductuales o de comportamiento) y el cuestionario de Kyriacou, considerando los siguientes niveles: bajo, moderado bajo, moderado medio y moderado alto.

8. INSTRUMENTOS.

Para evaluar la presencia de estrés laboral conducente al síndrome de burnout (desgaste docente) en los profesores del Colegio Euterpe, se utilizaron la entrevista de Bosqued y el cuestionario de estrés laboral de Kyriacou y para la evaluación del desarrollo del taller “Estrategias preventivas del estrés” se utilizaron las escalas de Lespada para los docentes y el orientador, instrumentos que se describen en los párrafos siguientes:

8.1. Entrevista de Bosqued.

Tuvo como objetivo lograr que los docentes se abrieran y externaran sus inquietudes y emociones respecto a su trabajo y vida personal, obteniéndose sus testimonios orales sobre las características del estrés que presentaban.

El síndrome de burnout (desgaste docente) se expresa a través de un amplio abanico de síntomas (Bosqued, 2008: 63-68). Al ser un síndrome crónico, presenta varias de las manifestaciones características del estrés, además de otras que le son propias. A pesar de que la lista de síntomas es muy amplia, esto no quiere decir que los docentes afectados por el desgaste profesional los presenten todos, manifestando algunos de ellos más que otros. Para su evaluación, Bosqued ofrece un instrumento que se conforma de 45 reactivos divididos en 4 dimensiones, a saber:

12 reactivos corresponden a la dimensión física o fisiológica, 12 reactivos a la dimensión emocional, 8 reactivos a la dimensión cognoscitiva y 11 reactivos a la dimensión conductual o de comportamiento (ver págs. 95-96 del anexo), el cual se consideró adecuado para medir el estrés de los docentes del colegio Euterpe. La entrevista realizada a los profesores tuvo como guía las cuatro dimensiones de Bosqued, sin embargo se desarrolló en forma de conversación, variando algunos aspectos de docente a docente.

Se acordó con la institución y con el propósito de lograr una apreciación lo más óptima posible, que la entrevista tuviera una duración de por lo menos media hora con cada docente, sin embargo, ésta se alargó a una hora en todos los casos.

Al término de cada entrevista se organizó el registro de las opiniones, comentarios y consideraciones de los docentes para que quedaran documentadas y clasificadas sus respuestas en las dimensiones correspondientes, anotando las actitudes y lo que expresaron en palabras, así como las opiniones de la orientadora.

8.2. Cuestionario de estrés laboral de Kyriacou.

El cuestionario de estrés laboral de Kyriacou (2003: 37), es una escala tipo Likert conformado por 10 reactivos (ver pág. 97 del anexo). Se aplicó con el objetivo de que los maestros explicitaran por escrito sentimientos y emociones para detectar la presencia del estrés que se genera en el trabajo que pudiera conducirlos al síndrome de teacher burnout (desgaste docente). Los profesores lo contestaron asistidos por la orientadora inmediatamente después de la entrevista de Bosqued.

Se estableció la congruencia entre los diez reactivos del cuestionario de estrés laboral Kyriacou y las dimensiones físicas, emocionales, cognoscitivas y conductuales de la entrevista de Bosqued (ver pág. 97 del anexo). Asimismo, se realizó una modificación al cuestionario de estrés laboral de Kyriacou, debido a la necesidad de establecer, en primer lugar, la escala con puntuación total de 30 como le corresponde ya que maneja 10 reactivos con respuestas en columnas de 0 a 3 y en segundo lugar, establecer rangos con un mismo valor en su amplitud, quedando ésta de 4.2 repartido en septiles.

0 – 4.2 = Nivel bajo.

4.3 – 8.5 = Nivel moderado bajo.

8.6 – 12.8 = Nivel moderado medio.

12.9 – 17.1 = Nivel moderado alto.

17.2 – 21.4 = Nivel alto 1.

21.5 – 25.7 = Nivel alto 2.

25.8 – 30.0 = Nivel alto 3.

8.3. Escala de Lespada para docentes.

El instrumento que se utilizó para que los docentes evaluaran el taller fue el cuestionario de Lespada (1989: 190,191), el cual es una escala tipo Likert conformada por 50 reactivos con las opciones de: 4 mucho, 3 mediano, 2 poco y 1 nada (ver págs. 98-99 del anexo). Se aplicó con el objetivo de hacer la evaluación de proceso con un triple propósito:

- Una autoevaluación de los docentes.
- Una apreciación individual de los resultados arrojados por el taller.
- Una evaluación individual de la orientadora del taller.

La escala para la evaluación del taller va de 50 a 200 puntos, con un intervalo de 25, pero en los dos niveles intermedios de su escala, el autor los dobla a 50:

50 - 75 (25) No se lograron los objetivos en absoluto.

76 - 125 (50) Se lograron los objetivos por debajo del nivel del término medio.

126 - 175 (50) Se lograron satisfactoriamente los objetivos de acuerdo a lo esperado para el término medio.

176 - 200 (25) Se lograron los objetivos con amplitud y eficacia superiores al término medio.

8.4. Escala de Lespada para el orientador.

Con el objetivo de completar la evaluación del taller, Lespada (1989: 195, 197) proporciona un cuestionario tipo Lickert para el orientador (en este caso, la conductora del taller), conformado por treinta reactivos con opciones de 4 mucho, 3 moderado, 2 poco y 1 nada (ver págs. 100-101 del anexo), en donde la escala para la evaluación de los objetivos del taller va de 30 a 120 puntos, con un intervalo de 22.5 después de modificado.

30 - 52.5 = No se lograron los objetivos en absoluto.

53 - 75.0 = Se lograron los objetivos por debajo del nivel del término medio.

76 - 97.5 = Se lograron satisfactoriamente los objetivos en el nivel del término medio.

98 - 120 = Se lograron los objetivos con amplitud y eficacia superiores al término medio.

9. PROCEDIMIENTO.

El taller de intervención psicoeducativa “Estrategias preventivas del estrés laboral” tuvo una duración de seis meses debido a que las autoridades de la Institución sólo dieron permiso para su aplicación el último viernes de cada mes. Se emplearon dieciséis horas para la evaluación inicial y catorce horas para la evaluación final, tiempo apenas suficiente debido a que en todos los casos la aplicación de la entrevista de Bosqued se alargó a una hora, ya que hubo la necesidad de mantener una conversación con cada docente, escuchar lo que tenían que decir y hacerles preguntas sobre los temas que se iban a tratar en el taller. También, en ocasiones fue necesario esperar a que algunos docentes se desocuparan de sus tareas habituales.

Se escogió la modalidad educativa de taller (ver pág. 106 del anexo) con enfoque constructivista (ver pág. 109 del anexo) como la mejor manera para que los docentes se apropiaran de las estrategias preventivas ofrecidas, ya que un curso en donde el alumno como receptor pasivo y el instructor como transmisor teorizador, no sería suficiente para lograr los objetivos de la prevención del síndrome de teacher burnout (desgaste docente), a través de la asimilación de diferentes estrategias.

A continuación se describen las etapas y sesiones del desarrollo del taller. El programa y cronograma de éste se encuentra en el anexo (págs. 102-105).

Etapas 1. Autorización, planeación y plática introductoria.

Se solicitó y obtuvo el permiso de las autoridades del Colegio Euterpe para poder implementar el taller de intervención psicoeducativa propuesto.

Una vez obtenido el permiso y de acuerdo con la dirección técnica del Colegio, se elaboró un plan de trabajo en el que se programaron las partes constitutivas de la intervención: el número de sesiones a realizar, las fechas y actividades de las mismas y el personal docente que participaría en la investigación.

Para finalizar la etapa uno, se procedió a dar una plática introductoria que tenía por objetivo informar a los docentes sobre el proceso a desarrollar. Debido a que no todos podían asistir en un solo día por sus múltiples ocupaciones, ésta se programó en dos sesiones considerando sus tiempos y actividades.

Etapas 2. Evaluación inicial.

En el siguiente mes y durante cuatro sesiones en diferentes fechas, se llevó a cabo la evaluación inicial de forma individual con cada uno de los docentes participantes en la investigación, para lo cual se aplicó la entrevista de Bosqued y el cuestionario de estrés laboral de Kyriacou. La entrevista tuvo una duración estimada de aproximadamente una hora, en la cual cada docente sostuvo una conversación con la orientadora, llevándose a cabo de la siguiente manera:

- Se aseguró absoluta confidencialidad a los docentes para que pudieran expresarse libremente. Para mantener anónima su identidad, se utilizaron números para identificarlos en lugar de sus nombres.
- Se les explicó en qué consistía la entrevista de Bosqued y sus cuatro dimensiones y se procedió a su aplicación. Los diferentes reactivos de cada dimensión se manejaron a manera de lista de cotejo. La mayoría de los docentes expresaron sus emociones, expusieron sus quejas, inconformidades y malestares, irrumpiendo en llanto varios de ellos.
- Durante la entrevista a cada docente se hicieron anotaciones de sus comentarios, reacciones y actitudes, así como de las consideraciones finales de cada caso para tomarlas en cuenta al momento de analizar los resultados.

Finalmente, al término de la entrevista con cada docente, se les aplicó el cuestionario de estrés laboral de Kyriacou de forma individual sin la intervención de la conductora, pidiéndoles que fueran totalmente honestos al contestarlo.

Etapas 3. Aplicación del taller “Estrategias preventivas del estrés laboral”.

El taller se dividió en cinco sesiones, las cuales se describen a continuación:

Primera sesión.

La orientadora expuso la información para la construcción del marco teórico, revisándose los conceptos de metacognición, paradigma cognitivo-conductual, taller, constructivismo, vulnerabilidad y ergonomía a manera de recordatorio, ya que éstos se habían tocado en la plática introductoria. El taller en esta primera sesión estuvo

estructurado a través de preguntas y respuestas formuladas y contestadas tanto por la orientadora como por los docentes participantes. Después, intervinieron los docentes, quienes con anterioridad y en consenso con las autoridades y ellos mismos, se dividieron en tres equipos, cada uno de los cuales tuvo un coordinador asignado por la orientadora del taller.

Equipo 1. Estuvo conformado por cuatro docentes, quienes realizaron lo siguiente:

Presentaron el concepto de taller con la información proporcionada por la orientadora y enriquecida por ellos, vía internet. En seguida propusieron tener un fondo musical para favorecer la relajación y uno de los docentes habló del tema a través de un trabajo vivencial, participativo y dinámico, considerando los participantes que la exposición fue placentera. Después, docentes y orientadora se trasladaron al patio para una actividad preparatoria que el equipo propuso que tenía que ver con afinar la concentración, la cual consistió en dividir al grupo en dos filas y pedir a cada quien que hiciera un dibujo en una hoja de papel sobre la espalda de quien le antecedió; este antecesor debía estar muy atento para saber qué dibujo había sido hecho en su espalda.

Equipo 2. Estuvo conformado por siete docentes, tres de los cuales, apoyados por la orientadora hicieron una presentación del síndrome de teacher burnout basada en información de la página de psicología de la UNAM, explicando los conceptos y la sintomatología sobre el síndrome; otros dos docentes abundaron sobre el tema y el resto del equipo desarrolló una actividad aplicando un cuestionario elaborado por

ellos para identificar estrés, a través del cual un docente y la directora presentaron niveles de agotamiento. Al final hicieron un resumen sobre la sesión.

Equipo 3. Estuvo conformado por cinco docentes los cuales expusieron la información sobre los conceptos de prevención y estrategias preventivas con base en la información proporcionada por la orientadora y en información aportada por ellos. El equipo propuso un fondo musical y de velas aromáticas para propiciar la relajación; interrogaron a compañeros, autoridades y orientadora sobre la importancia de la personalidad y las actitudes sobre el hecho de poder ejercer la prevención. Repartieron hojas con una lista de consejos para prevenir el estrés. Terminaron su intervención con una actividad de relajación y una alocución a manera de cierre, expresando lo agradable que fue la experiencia para ellos.

Segunda sesión.

Tuvo como objetivo la exposición de la información sobre la primera y segunda estrategias de prevención: gestión del tiempo y asertividad.

La orientadora hizo un recuento de la sesión anterior a base de preguntas con la finalidad de que los conocimientos ya adquiridos siguieran vigentes. La población docente se dividió en dos equipos.

Equipo 1. Estuvo conformado por ocho docentes y expuso la información sobre la gestión del tiempo con base en la información proporcionada por la orientadora. Después los miembros del equipo expusieron en dos partes los puntos constituyentes de esta exposición, tales como saber del tiempo del que se dispone,

priorizar, planificar y designar una tarea. La primera parte se desarrolló utilizando diapositivas y explicando cada integrante los diferentes rubros que conforman la gestión del tiempo. La segunda parte fue más práctica y enriquecedora al estar basada en ejemplificar los conceptos con las actividades de su quehacer diario.

Equipo 2. Estuvo conformado por los restantes ocho docentes, quienes intervinieron con la estrategia para el manejo de la asertividad con base en la información proporcionada por la orientadora. Este equipo también expuso la primera parte de su intervención a través de diapositivas; no amplió mucho la explicación sobre el concepto de asertividad, limitándose a hablar sobre el docente sumiso, agresivo y asertivo. La segunda parte fue un poco más dinámica, ya que la actividad se centró en la representación de cada uno de los participantes del equipo del profesor pasivo, agresivo y asertivo. Completaron su intervención invitando a todos al pizarrón a escribir características de cada uno de los tipos mencionados. Al final realizaron el resumen correspondiente.

Tercera sesión.

Tuvo como propósito la exposición de la información sobre las tres últimas estrategias de prevención: capacidad de organización, salud física y salud mental.

Esta sesión empezó con la intervención de la orientadora realizando dos actividades representativas de la sesión anterior: tres voluntarios aterrizaron en su labor diaria a los tres enemigos reales que se oponen a una buena gestión del tiempo, cuatro voluntarios representaron a los profesores sumiso, agresivo y asertivo utilizando el lenguaje corporal; un docente leía y los otros tres los caracterizaban.

Posteriormente, los docentes se repartieron en tres equipos, quienes se hicieron cargo de la sesión de la siguiente manera:

Equipo 1. Trabajó la información proporcionada por la orientadora sobre la estrategia capacidad de organización. Se basaron en diapositivas con las cuales dieron una introducción sobre cómo acostumbrarse a una rutina de organización, cómo hacer un análisis de tiempo y actividades para planificar y cómo ejercer un control sobre lo ya organizado. Utilizando su creatividad desarrollaron la actividad que constituyó la segunda parte de su presentación y que consistió en demostrar cómo se da al traste con la organización de cada docente al imponerles tareas intempestivas, las cuales, además de que ya no salen con la calidad requerida también generan estrés.

Equipo 2. Estuvo conformado por cinco integrantes, quienes expusieron la información proporcionada por la orientadora sobre la salud física. Empezaron con música de fondo y velas aromáticas y después de una disertación sobre la salud física en el trabajo, realizaron una actividad sobre el cuidado de la voz, demostrando lo que hacen para no levantar la voz ni gritar en el aula. La postura corporal fue escenificada por una docente dando ejemplos de buena y mala postura. Ofrecieron consejos de cómo mantenerse en buena forma física.

Equipo 3. Estuvo conformado por cuatro integrantes, quienes expusieron la información proporcionada por la orientadora, sobre la última estrategia de prevención, la salud mental. Elaboraron carteles y sobre ellos, cada docente explicó

lo que es la salud mental y de cómo influyen los diferentes tipos de personalidad en una buena o mala salud mental.

Este equipo fue el único que buscó una amplia información, vía internet de siete páginas, para enriquecer la información que les había dado la orientadora, las cuales no fueron expuestas en su totalidad por escasez de tiempo.

Finalizaron su intervención con una actividad con la que sentaron a una docente en un banquillo y le acumularon encima cartones con rótulos de autoridades, padres de familia, normatividades, trabajos agregados, eventos especiales, etc., queriendo significar que todo ese peso sobre ellos no contribuye a una buena salud mental.

Cuarta sesión.

Tuvo como objetivo la entrega de las invitaciones para el cierre del taller. Se entregaron éstas, explicando a cada docente su finalidad, además de apreciar sus actitudes al recibirla. Se invirtieron tres horas en esta actividad debido a que en ocasiones hubo que esperar a que algunos de ellos se desocuparan de sus actividades para poder explicarles el propósito de las mismas.

Quinta Sesión.

Su objetivo fue el cierre del taller y la evaluación de proceso. Para ello, la orientadora abrió la sesión con un recordatorio de los conceptos y las estrategias de prevención trabajados en todas las sesiones, haciendo preguntas a los participantes. Durante esta sesión los docentes se mostraron complacidos y externaron de viva voz, comentarios positivos sobre el taller.

Para realizar la evaluación de proceso, la orientadora entregó a los participantes la escala de Lespada para docentes y contestó la escala de Lespada para el orientador.

Etapas 4. Evaluación final.

Para finalizar la intervención se aplicaron nuevamente la entrevista de Bosqued y el cuestionario de estrés laboral de Kyriacou para detectar si el taller “Estrategias preventivas del estrés laboral” había logrado el efecto esperado y los objetivos planteados se habían cumplido. Se siguió el mismo procedimiento que en la evaluación inicial.

10. CONSIDERACIONES ÉTICAS.

Se obtuvo el consentimiento informado de las autoridades y docentes del Colegio Euterpe y en ningún momento se lesionaron los intereses, el estado físico y emocional de los participantes. De igual manera, se mantuvo en forma anónima su identidad, utilizando números para identificarlos únicamente con fines estadísticos y de investigación.

Capítulo IV

RESULTADOS

El análisis e interpretación de los resultados se basó en los síntomas de estrés laboral de los docentes del colegio Euterpe, considerando las respuestas de las entrevistas de Bosqued inicial y final, así como del cuestionario de estrés laboral de Kyriacou. Para evaluar la eficacia del taller se consideró la puntuación de las escalas de Lespada tanto de los docentes, como de la orientadora. Dos maestros fueron dados de baja del plantel antes de concluir el ciclo escolar, motivo por el que no se incluyeron en el análisis de los datos, considerándose para ello solamente a los 14 profesores que asistieron a todas las sesiones del taller de intervención.

1. EVALUACIONES INICIAL Y FINAL.

En la tabla 1 se encuentran los datos obtenidos como resultado del análisis de las evaluaciones inicial y final considerando las cuatro dimensiones de la entrevista de Bosqued. Se puede ver en dicha tabla que el número de reactivos es diferente en cada dimensión, razón por la que se obtuvo además de las puntuaciones crudas, el porcentaje del incremento y de los síntomas de estrés laboral de cada sujeto, para lo cual se dividió ésta entre el total de síntomas de la dimensión y el resultado se multiplicó por 100 para homogenizar los datos. Por ejemplo, el docente 1 obtuvo una puntuación de 4, tanto en la dimensión física, como en las dimensiones cognoscitiva y conductual y de 5 en la dimensión emocional, los cuales al dividirse entre 12, 8, 11 y 14 que es el número de reactivos respectivamente de dichas dimensiones y

multiplicado por 100, dio como resultado 33.0%, 50.0%, 36.3% y 37.5%. Por lo tanto, el 4 no equivale lo mismo en las diferentes dimensiones.

Docentes	Guía de Bosqued	Dimensión física	% de síntomas de estrés	% del decremento de los síntomas de estrés	Dimensión emocional	% de síntomas de estrés	% del decremento de los síntomas de estrés	Dimensión cognoscitiva	% de síntomas de estrés	% del decremento de los síntomas de estrés	Dimensión conductual	% de síntomas de estrés	% del decremento de los síntomas de estrés
		12 S			14 S			8 S			11 S		
1	Inicial	4	33.0	100.0	5	35.7	60.2	4	50.0	50.0	4	36.3	50.0
	Final	0	0.0		2	14.2		2	25.0		2	18.1	
2	Inicial	6	50.0	66.8	4	28.5	25.0	5	62.5	60.0	5	45.4	60.1
	Final	2	16.6		3	21.4		2	25.0		2	18.1	
3	Inicial	2	16.6	100	3	21.4	66.8	3	37.5	66.6	1	9.1	100
	Final	0	0.0		1	7.1		1	12.5		0	0.0	
4	Inicial	4	33.3	100	6	42.8	83.3	5	62.5	40.0	2	18.1	100
	Final	0	0.0		1	7.1		3	37.5		0	0.0	
5	Inicial	4	33.3	50.0	1	7.	* 80.0	1	12.5	* 50.0	2	18.1	* 33.4
	Final	2	16.6		5	35.7		2	25.0		3	27.2	
6	Inicial	3	25.0	100	2	14.2	0.0	1	12.5	* 66.6	0	0.0	* 100
	Final	0	0.0		2	14.2		3	37.5		1	9.1	
7	Inicial	5	41.6	80.0	7	50.0	28.6	0	0.0	* 100	0	0.0	* 100
	Final	1	8.3		5	35.7		2	25.0		2	18.1	
8	Inicial	2	16.6	100	4	28.5	75.0	2	25.0	0.0	1	9.1	0.0
	final	0	0.0		1	7.1		2	25.0		1	9.1	
9	Inicial	3	25.0	0.0	3	21.4	66.8	2	25.0	0.0	0	0.0	* 100
	Final	3	25.0		1	7.1		2	25.0		1	9.1	
10	Inicial	6	50.0	50.0	4	28.5	75.0	2	25.0	0.0	1	9.1	100
	Final	3	25.0		1	7.1		2	25.0		0	0.0	
11	Inicial	9	75.0		11	78.5		5	62.5		4	36.3	
	Final	A u s e n t e											
12	Inicial	5	41.6	80.0	8	57.1	75.0	2	25.0	50.0	5	45.4	80.0
	Final	1	8.3		2	14.2		1	12.5		1	9.1	
13	Inicial	5	41.6		8	57.1		5	62.5		4	36.3	
	Final	A u s e n t e											
14	Inicial	4	33.3	75.0	10	71.4	40.0	3	37.5	* 25.0	1	9.1	* 75.0
	Final	1	8.3		6	42.8		4	50.0		4	36.3	
15	Inicial	5	41.6	60.0	4	28.5	* 20.1	5	62.5	60.0	0	0.0	0.0
	Final	2	16.6		5	35.7		2	25.0		0	0.0	
16	Inicial	4	33.3	75.0	4	28.5	50.0	3	37.5	66.6	2	18.1	100
	Final	1	8.3		2	14.2		1	12.5		0	0.0	

TABLA 1. Puntuaciones y porcentajes obtenidos como resultado de las evaluaciones inicial y final realizadas a los docentes del Colegio Euterpe por medio de la entrevista de Bosqued para determinar los síntomas del estrés laboral. Se indican con asterisco los casos en los que se presentó un incremento. La S significa síntomas.

A continuación se describen brevemente los síntomas de cada una de las dimensiones de Bosqued, así como los rangos, medias y la diferencia de éstas que resumen los resultados de las evaluaciones inicial y final (ver tabla 2). Las puntuaciones, porcentajes y diferencias específicas de cada docente se encuentran en la tabla 3.

Dimensión física o fisiológica. Estuvo conformada por 12 síntomas vinculados a las reacciones del organismo, tales como: cansancio, fatiga, tensión y dolor muscular, dolor de cabeza, taquicardia, disnea, problemas del apetito y gastrointestinales, disfunción sexual, etc.

El rango de síntomas reportados por los docentes al inicio del taller fue de 2 a 6 con una media de 4, ubicándose el estrés en el nivel moderado bajo y al concluir el taller únicamente presentaban de 0 a 3 con una media de 1.5 correspondiente a un nivel bajo. Por lo tanto, el taller modificó el estrés en la dimensión física en un 62.5% y lo disminuyó de moderado bajo a bajo.

Dimensión emocional. Estuvo conformada por 14 síntomas vinculados a las emociones que los docentes experimentan en su vida laboral y trabajo profesional, tales como: irritabilidad, enojo, negatividad, culpabilidad, inseguridad, realización de un gran esfuerzo, disminución del sentido del humor, baja tolerancia a la frustración y sensaciones de vacío, alienación, impotencia, fracaso, frustración, decepción, decaimiento, desinterés, desesperanza, etc.

El rango de síntomas reportados por los docentes al inicio del taller fue de 2 a 10 con una media de 6, ubicándose el estrés en el nivel moderado alto y al concluir el taller únicamente presentaban de 1 a 6 con una media de 3.5 correspondiente a un nivel moderado bajo. Por lo tanto, el taller modificó el estrés en la dimensión emocional en un 41.67% y lo disminuyó de moderado alto a moderado bajo.

Dimensión cognoscitiva. Estuvo conformada por 8 síntomas vinculados a los procesos del área cognoscitiva, tales como: problemas de memoria, atención y concentración, negación del problema, ideación suicida y negativa sobre el trabajo, compañeros, autoridades, alumnos, etc., percepción de falta de logro, frustración y desinterés en sus labores, ausentismo mental, pensamientos y fantasías sobre faltar y abandonar el trabajo, entre otros.

El rango de síntomas reportados por los docentes al inicio del taller fue de 2 a 5 con una media de 3.5, ubicándose el estrés en el nivel moderado medio y al concluir el taller únicamente presentaban de 1 a 3 con una media de 2 correspondiente a un nivel bajo. Por lo tanto, el taller modificó el estrés en esta dimensión en un 42.85% y lo disminuyó de moderado medio a bajo.

Dimensión conductual o de comportamiento. Estuvo conformada por 11 síntomas vinculados a la conducta o comportamiento en el trabajo, tales como: disminución en el rendimiento, evasión y olvido de responsabilidades y compromisos, ausentismo, llegar tarde y salirse temprano, dedicar tiempo a actividades ajenas, críticas y quejas hacia la institución, compañeros, autoridades, alumnos, padres de familia, etc., conflictos interpersonales, conductas de riesgo, abuso de sustancias

adictivas, intentos de suicidio, cambio o abandono de la profesión o del puesto de trabajo.

El rango de síntomas reportados por los docentes al inicio del taller fue de 0 a 5 con una media de 2.5, ubicándose el estrés en el nivel moderado medio y al concluir el taller únicamente presentaban de 0 a 3 con una media de 1.5 correspondiente a un nivel bajo. Por lo tanto, el taller modificó el estrés en la dimensión conductual en un 40.0% y lo disminuyó de moderado medio a bajo.

DIMENSIONES	No. de síntomas	Evaluación inicial		Evaluación final		Diferencia	
		Rango	Media	Rango	Media	Media	%
Física	12	2 - 6	4	0 - 3	1.5	2.5	62.50%
Emocional	14	2 - 10	6	1 - 6	3.5	2.5	41.67%
Cognoscitiva	8	2 - 5	3.5	1 - 3	2	1.5	42.85%
Conductual	11	0 - 5	2.5	0 - 3	1.5	1.0	40.00%
Media	11.25	1.5 - 6.5	4	0.5 - 3.75	2.13	1.88	46.75 %

TABLA 2. Se presenta el número, rangos, medias y diferencias de los síntomas de estrés presentados por los docentes del Colegio Euterpe. Se puede observar que en la evaluación inicial, el rango de síntomas se ubicó de 0 a 10 y en la evaluación final se redujo de 0 a 6, disminuyendo el estrés un 46.75%.

En resumen se puede decir que la aplicación del taller de intervención “Estrategias preventivas del estrés laboral”, considerando las medias globales de las 4 dimensiones de Bosqued tuvo un buen impacto, al disminuir en promedio un 46.75% el estrés que presentaban los docentes del Colegio Euterpe, siendo el área física la más beneficiada (62.5%) con un porcentaje de 21.0% más alto que en las áreas emocional, cognoscitiva y conductual, cuya media fue de 41.5%. Por otro lado, si se consideran las medias individuales de los síntomas de cada docente, trece

maestros equivalente al 85.71% bajaron su estrés de alguna forma en una u otra dimensión (ver tabla 3).

Docentes	Puntuación total		Puntuación promedio		Diferencia promedio		Escala
	Inicial	Final	Inicial	Final	Puntuación	Porcentaje	
1	17	6	4.25	1.50	11	64.71%	↘
2	20	9	5.00	2.25	11	55.00%	↘
3	9	2	2.25	0.50	7	77.78%	↘
4	17	4	4.25	1.00	13	76.47%	↘
5	8	12	2.00	2.75	* 4	* 33.33%	↗
6	6	6	1.50	1.50	0	0.00%	=
7	12	10	3.00	2.50	2	16.67%	↘
8	9	4	2.25	1.00	5	55.56%	↘
9	8	7	2.00	1.75	1	12.50%	↘
10	13	6	3.25	1.50	7	53.85%	↘
11	29	-----	7.25				
12	20	5	5.00	1.25	15	75.00%	↘
13	22	-----	5.50				
14	18	15	4.50	3.75	3	16.67%	↘
15	14	9	3.50	2.25	5	35.71%	↘
16	13	4	3.25	1.00	9	69.23%	↘
MEDIA	13.14	6.93	3.29	1.75	6.07	41.13%	↘

TABLA 3. Puntuaciones totales, medias y diferencias obtenidas en las evaluaciones inicial y final de los docentes del Colegio Euterpe sumando y promediando las cuatro dimensiones de la guía de Bosqued. Se indica con asterisco, el único caso en el que se presentó un incremento en la sintomatología.

2. EVALUACIÓN DEL ESTRÉS LABORAL.

El estrés vinculado a la profesión de los profesores del Colegio Euterpe se midió a través del cuestionario de estrés laboral de Kyriacou, además de la entrevista de Bosqued. Éste se aplicó antes del taller para conocer el nivel de estrés que les ocasionaba el trabajo docente y después del taller para identificar si éste se había modificado como efecto de conocer el síndrome de teacher burnout (desgaste docente) y de la apropiación de las estrategias de prevención del mismo.

Los resultados de la evaluación inicial del estrés laboral según Kyriacou se describen a continuación, cuyos datos específicos se encuentran en la tabla 4:

- Ningún docente se ubicó en el nivel alto.
- 7.14%, correspondiente a 1 docente, se ubicó en el nivel moderado alto.
- 21.43%, correspondiente a 3 docentes, se ubicó en el nivel moderado medio.
- 35.71%, correspondiente a 5 docentes, se ubicó en el nivel moderado bajo.
- 35.71%, correspondiente a 5 docentes, se ubicó en el nivel bajo.

Los resultados de la evaluación final del estrés laboral se describen a continuación, cuyos datos específicos se encuentran también en la tabla 4:

- Ningún docente se ubicó en los niveles alto y moderado alto.
- 7.14%, correspondiente a 1 docente, se ubicó en el nivel moderado medio.
- 57.14%, correspondiente a 8 docentes, se ubicó en el nivel moderado bajo.
- 35.71%, correspondiente a 5 docentes, se ubicó en el nivel bajo.

Docentes	Puntuación		Nivel de estrés		Diferencia		Escala
	Inicial	Final	Inicial	Final	Puntuación	Porcentaje	
1	13	5	Moderado alto	Moderado bajo	8	61.5%	↓
2	10	4	Moderado medio	Bajo	6	60.0%	↓
3	8	2	Moderado bajo	Bajo	6	75.0%	↓
4	8	8	Moderado bajo	Moderado bajo	0	0.0%	=
5	3	5	Bajo	Moderado bajo	* 2	* 40.0%	↑
6	2	8	Bajo	Moderado bajo	* 6	* 75.0%	↑
7	3	5	Bajo	Moderado bajo	* 2	* 40%	↑
8	5	4	Moderado bajo	Bajo	1	12.5%	↓
9	11	8	Moderado medio	Moderado bajo	3	27.3%	↓
10	5	5	Moderado bajo	Moderado bajo	0	0.0%	=
11	14	-----	Moderado alto	Ausente			
12	11	4	Moderado medio	Bajo	7	63.3%	↓
13	3	-----	Bajo	Ausente			
14	3	5	Bajo	Moderado bajo	* 2	* 40.0%	↑
15	3	11	Bajo	Moderado medio	* 8	* 72.7%	↑
16	6	3	Moderado bajo	Bajo	3	50.0%	↓

TABLA 4. Resultados de las evaluaciones inicial y final de los docentes del Colegio Euterpe por medio del cuestionario de estrés laboral de Kyriacou. Se puede observar que el 50% de los participantes bajó su nivel de estrés, el 35.7% lo elevó y el 14.3% no lo modificó. Se indica con asterisco, los casos en los que se presentó un incremento en la sintomatología.

En relación a los cambios en los niveles de estrés laboral, se puede concluir, con base en los resultados obtenidos en el cuestionario de Kyriacou, que el 7.14% de los docentes bajó su nivel de estrés laboral de moderado alto a moderado medio y también el 7.14% de moderado medio a moderado bajo, el 14.29% de moderado medio a bajo y el 21.42% de moderado bajo a bajo, el 14.29% siguió presentando el mismo nivel de estrés y el 35.71% subió su nivel de estrés vinculado al trabajo.

Por lo tanto, solamente 7 docentes correspondiente al 50% disminuyeron su nivel de estrés gracias al taller de intervención “Estrategias preventivas del estrés laboral”, lo que lleva a deducir que en ellos el taller fue benéfico de alguna u otra forma. Dato que corrobora además, la correspondencia entre los resultados de la guía de Bosqued con los obtenidos en el cuestionario de estrés laboral de Kyriacou.

Por otra parte, en el caso de los docentes 4 y 10 que no modificaron su nivel de estrés, dado que permanecieron igual después de participar en el taller, probablemente este hecho está centrado en su ámbito de trabajo, en donde según ellos comentaron, no está a su alcance hacer modificaciones. Los resultados más interesantes fueron los relacionados a los cinco casos en los cuales el estrés subió en lugar de bajar, para los cuales se encontró una posible explicación en lo siguiente:

Docente 5. Subió del nivel bajo al nivel moderado bajo.

Al inicio presentó bajo estrés debido a que acababa de entrar a la institución y tenía pocas actividades, pero a la vuelta de cinco meses su nivel de estrés se incrementó, probablemente debido según su comentario, al hecho de que sus actividades habían ido aumentando paulatinamente, por lo que al final del taller tenía varias actividades a su cargo.

Docente 6. Subió del nivel bajo al nivel moderado bajo.

Este docente comentó al inicio que a través de los muchos años en la institución, sus relaciones con los padres de familia habían sido buenas, pero a últimas fechas, una experiencia negativa vivida con ellos, le había llenado de angustia y frustración.

Docente 7. Subió del nivel bajo al nivel moderado bajo.

En sus comentarios explicó que el estrés que anteriormente sólo estaba centrado en su ambiente familiar, se había ampliado por diversas circunstancias, afectando también el contexto laboral.

Docente 14. Subió del nivel bajo al nivel moderado bajo.

Estuvo cinco meses en el plantel. Tenía únicamente un mes en la institución cuando expresó su temor de no poder adaptarse por ser mayor de edad que los demás docentes y sentirse poco actualizada respecto a ellos. Al final comentó que no había podido adaptarse. Fue dada de baja de la escuela.

Docente 15. Subió del nivel bajo al nivel moderado medio.

A través de cinco meses se le observó desempeñando una gran cantidad de actividades, manteniéndose ocupada mañana y tarde. En un momento dado se notó que había empezado a reflexionar sobre su futuro laboral porque en la institución escolar en la que laboraba ya no podía ascender, pues no había un peldaño más por escalar, además de que no le quedaba tiempo para ocuparse de otras cosas que le interesaba realizar fuera del ámbito escolar.

3. EVALUACIÓN DEL TALLER.

3.1. Docentes.

Respecto a si el taller “Estrategias preventivas del estrés laboral” había cumplido los objetivos planteados, se calificaron las respuestas dadas por los docentes en la escala de Lespada, obteniéndose la puntuación total de cada uno, la cual se ubicó en el nivel de logro correspondiente.

En la tabla 5 se encuentra el nivel de logro en el que se colocó cada uno de los docentes que concluyeron el taller. A continuación se describen los resultados obtenidos:

- Ningún docente consideró que el taller no había logrado sus objetivos.
- Solamente un docente (7.14%) consideró que el taller había logrado sus objetivos por debajo del nivel del término medio al caer su puntuación en el rango de 76 a 125.
- Dos docentes (14.2%) consideraron que el taller había logrado sus objetivos satisfactoriamente de acuerdo a lo esperado para el término medio al puntuar sus respuestas en el rango de 126 a 175.
- Once docentes (78.5%) consideraron que el taller había cumplido sus objetivos con amplitud y eficacia superiores al término medio puntuando sus respuesta en el rango de 176 a 200.

En relación a las razones de los tres docentes que dieron una calificación al taller por debajo del nivel de logro de 176 a 200, se encontró lo siguiente:

Docente 1.

Su evaluación del taller fue la más baja del grupo. No le gustó, ni la estructura ni la conducción, comentando que hubiera preferido que fuera un curso impartido por parte de la orientadora y que los participantes no tuvieran que construir su conocimiento; también se negó a cooperar cuando se le pidió que fungiera como orientadora pretextando mucho trabajo. Sin embargo, frente a todos expresó haberse apropiado de las estrategias y utilizado algunas en su provecho, además la entrevista de Bosqued y el cuestionario de estrés laboral de Kyriacou aplicados al final del taller, mostraron que había bajado su nivel de estrés, indicando así que a pesar de su evaluación, éste la había beneficiado.

Docente 14.

Le gustó el taller y lo sintió bien estructurado, pero no sintió la confianza para expresarse como hubiera deseado. Su falta de integración al grupo y al plantel la llevó a recibir la baja por parte de las autoridades. En su caso, su resistencia a adaptarse no le permitió aprovechar las estrategias de prevención del estrés laboral.

Docente 16.

Comentó que se le hizo pesado por la información extra que debía recabar. Al igual que en el caso de la docente 1, ella hubiera preferido que se diera un curso impartido totalmente por la conductora y de esta forma haber aprendido más cosas.

Es importante aclarar que los tres docentes arriba mencionados llevaban 2 meses, 1 semana y 14 meses respectivamente, laborando en el Colegio Euterpe al

inicio del taller, por lo que probablemente aún no se sentían con la suficiente confianza en el desempeño de sus labores como profesores.

Sujetos	Escala			
	50 – 75	76 – 125	126 – 175	176 – 200
Docente 1		78		
Docente 2				190
Docente 3				188
Docente 4				184
Docente 5				182
Docente 6				200
Docente 7				189
Docente 8				190
Docente 9				184
Docente 10				195
Docente 11	A u s e n t e			
Docente 12				187
Docente 13	A u s e n t e			
Docente 14			172	
Docente 15				186
Docente 16			170	

Tabla 5. Evaluación del taller por los docentes utilizando la escala de Lespada. Se observa que la mayoría de los maestros evaluaron el taller positivamente al colocarse su puntuación en el rango más alto.

3.2. Orientadora.

La puntuación total de la orientadora en la evaluación del taller “Estrategias preventivas del estrés laboral” obtenida por medio de la escala de Lespada fue de 81, ubicándose en el nivel de logro de 76 a 97.5, lo cual significa que para la orientadora, el taller logró sus objetivos satisfactoriamente de acuerdo a lo esperado para el término medio. Los reactivos con una menor puntuación, se relacionaron a la personalidad de los docentes, principalmente a las actitudes negativas que mostraron de disposición al cambio y participación en el taller.

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones derivadas de la presente investigación.

Los instrumentos utilizados, tales como la entrevista de Bosqued y el cuestionario de estrés laboral de Kyriacou cumplieron sus objetivos, ya que a través de ellos se pudo identificar y valorar la presencia y el nivel de estrés conducente al síndrome de teacher burnout (desgaste docente). Asimismo, con base en las dimensiones física, emocional, cognoscitiva y conductual, fue posible describir las características del estrés que presentaban los docentes del Colegio Euterpe, además de que también demostró su utilidad para recolectar las opiniones, respuestas, comentarios y actitudes de los participantes.

Se considera que el taller “Estrategias preventivas del estrés” implementado para brindar información sobre la temática y las estrategias de prevención fue benéfico para la mayoría de los docentes, ya que logró reducir su estrés.

Los resultados en general permitieron concluir que después de aplicado el taller “Estrategias preventivas del estrés”, se pudo apreciar que los objetivos se habían cumplido en un 50% en la disminución del estrés en los docentes, y que el resto de ellos, los que permanecieron igual o incluso, subieron su nivel de estrés, probablemente no manejaron las estrategias proporcionadas o sus motivaciones individuales y familiares superaron en alguna medida el apoyo proporcionado, lo cual daría oportunidad a manera exploratoria, de intentar algún tipo de modificación al taller aún cuando esta vez la aceptación al mismo haya alcanzado un 75%.

Se puede concluir también que se corroboraron las hipótesis en cuanto a que el manejo de estrategias de prevención permitió a un 50% de los docentes modificar a la baja su nivel de estrés laboral.

Se finalizan las conclusiones con el convencimiento de que la intervención dio resultados satisfactorios ya que las evaluaciones posteriores indicaron que el estrés se redujo, y en cuanto a las consideraciones hechas al taller, también la gran mayoría de los docentes se apropió de las estrategias de prevención, las cuáles les servirán de apoyo en su necesidad de prevenir el estrés que pueda conducirlos al síndrome de teacher burnout (desgaste docente).

Es importante añadir a estas conclusiones, que los cuatro docentes que tuvieron, dos de ellos, índices más altos de estrés según cuestionario y entrevista y los otros dos más altos en entrevista y que además, dos de ellos dieron baja puntuación al taller, hoy no se encuentran en la Institución, uno por renuncia, otro por incapacidad y dos por baja, por así convenir a los intereses del plantel. Esto demostró también que los instrumentos utilizados fueron los indicados para detectar los casos más vulnerables y que requerían mayor atención para que su nivel de estrés no afectara su labor docente.

RECOMENDACIONES

Con la intención de optimizar el taller de estrategias de prevención y enriquecer los beneficios en los participantes, se recomienda lo siguiente:

1. AJUSTES AL TALLER.

Atendiendo a la falta de noción de lo que es realmente un taller y al desconocimiento del síndrome de teacher burnout (desgaste docente), dar suficientes elementos que permitan asociar la estructura y ventajas de un taller con la enseñanza tradicional, incluyendo más intervenciones teóricas, para crear una especie de transición entre curso y taller que lo haga más accesible.

No confiar que los docentes harán una búsqueda exhaustiva sobre la información acerca del tema, más bien hay que cerciorarse de que no existan lagunas importantes en lo investigado que limite el buen desarrollo de las actividades propuestas en el taller.

No dejar tanto espacio de tiempo entre una sesión y otra porque se pierde la continuidad, programándolas lo más cercano posible, pero no tan seguidas que se dificulte todavía más la búsqueda de información necesaria para cada tema planteado.

Involucrarse más con los docentes, agregando una revisión de la información que presentan, antes de cada sesión.

Aumentar el número de sesiones para que el impacto del taller sea mayor en todas las dimensiones estudiadas.

En las evaluaciones inicial y final, incluir una prueba que mida los rasgos de personalidad de los docentes, además de los síntomas de estrés, ya que esto permitiría dos cosas: por un lado, seleccionar las actividades y dinámicas de las modalidades educativas más adecuadas a las características específicas de los docentes y, por otro lado, llevarlos a reflexionar sobre las estrategias más eficientes para el manejo del estrés acordes a su personalidad.

2. RECOMENDACIONES AL PLANTEL.

Estas recomendaciones están hechas desde una profunda visión de honestidad y equidad, teniendo en cuenta el objetivo específico de evitar el estrés que pueda conducir al síndrome de teacher burnout (desgaste docente).

En la reducción del estrés en la enseñanza, Kyriacou (2003: 127) dice que los docentes desempeñan un papel crucial pero no deberían estar solos, los directores de los centros escolares deben intervenir para garantizar que el personal sufra el nivel de estrés lo más bajo posible.

En los seis meses que la autora de este trabajo estuvo en contacto con las autoridades y los docentes del colegio Euterpe, se detectaron algunos vacíos por llenar, razón por lo que dentro de la gama de recomendaciones que Kyriacou (2003:128-136) ofrece, se retoman aquellas que se consideran como las que mejor se adecúan a la población estudiada.

1. Fomentar un ambiente de apoyo mutuo.
2. Definir con claridad el perfil de cada puesto de trabajo para evitar ambigüedades.
3. Ofrecer formación continua al personal.
4. Promover el establecimiento de programas de reducción de estrés específicos, solicitando la ayuda de expertos externos si es necesario.

También debe tenerse en cuenta que una escuela saludable con bajos niveles de estrés, siempre deberá mostrar las siguientes características:

1. Un sistema impecable de comunicación.
2. Un sentido del compañerismo.
3. Una definición clara y no ambigua de las distintas funciones y de las expectativas sobre los resultados.
4. El reconocimiento abierto de los logros de los profesores y de su trabajo.
5. Contar con los recursos adecuados para la disposición de los profesores.
6. El apoyo mutuo para la resolución de los problemas.
7. El seguimiento fácil de las políticas y los procedimientos.
8. La correspondencia entre las responsabilidades adicionales y las competencias de los profesores.
9. Objetivos claros.
10. Un enfoque razonable respecto al tiempo, los plazos y el volumen de trabajo.
11. Una moral alta y mucha motivación.

En relación al entorno de trabajo, se identifica la necesidad de:

1. Reducir las presiones derivadas del cumplimiento de plazos y ofrecer formación para la gestión del tiempo.
2. Mejorar el entorno físico y ofrecer más recursos educativos.
3. Orientar y apoyar para tratar con los alumnos problemáticos.
4. Desarrollar un ambiente de cooperación y apoyo mutuo.
5. Desarrollar la idea de resolución de problemas en equipo, haciendo posible que los docentes tengan tiempo para hablar conjuntamente de los problemas.
6. Hacer un esfuerzo para mejorar la imagen de los profesores ante la opinión de los padres de familia.

3. RECOMENDACIONES GENERALES.

Considerar la posibilidad de un horario corrido de 8 horas con un sueldo acorde con el descanso correspondiente, lo cual permitirá que cada quien organice de mejor manera su carga de trabajo y gestione mejor su tiempo, además de que varios de ellos tal vez no necesiten correr a otro turno de trabajo, cumpliendo mejor con el que tienen, bajando la intensidad de su presión, y en consecuencia, su nivel de estrés.

Las recomendaciones a los docentes con miras a prevenir su estrés, están siendo ofrecidas a través de las cinco estrategias efectivas de prevención del estrés de Kyriacou, las cuáles, a través de un metaconocimiento de ellas y de su aplicación en el día a día, pueden llegar a fortalecer en cada uno su esfuerzo para prevenir el estrés, con el convencimiento de que la decisión consiste en comprometerse a actuar desde ahora y teniendo en cuenta que tratar con el estrés requiere tiempo y

esfuerzo, y cuando se está estresado, se tiene la impresión de que tiempo y esfuerzo es precisamente lo último que se tiene disponible.

Es importante, desde ya, comenzar a desarrollar un plan de acción de lo que se piensa hacer para reducir el estrés en el futuro inmediato y a largo plazo, comprometiéndose a revisar las actuaciones regularmente para hacer balance del éxito conseguido con las acciones y para considerar la necesidad de emprender otras. Se recomienda, por último a los docentes, no olvidar que sólo de ellos mismos depende el poder mantener el estrés a un nivel mínimo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acosta, R. M. (2004). "La ergonomía"; en *Palabras Habitadas*. I (3), 73-88.
2. Aebli, H., Colussi, G. y Sanjurjo, L. (1998). *Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa: el aprendizaje significativo y la enseñanza de los contenidos escolares*. Madrid: Homo Sapiens.
3. Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
4. Araujo-Olivera, S. (2002). *Paulo Freire. Pedagogo crítico*. México: Fomento.
5. Asociación Americana de Psicología (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (segunda edición en español, traducida de la quinta edición en inglés). México: El Manual Moderno.
6. Balseiro, C. L. (2009). *El Síndrome de Burnout como factor de riesgo laboral en el personal de enfermería en México*. México: Impresos Frida.
7. Bardacco, M. (1993). *El taller, ¿es o se hace?*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
8. Barrios Marco, F. <http://www.efisioterapia.net/relajacion/leer> consultado el 31 de enero de 2011.
9. Bermúdez de Alvear, R., Martínez Arquero, G., Ríos Díaz, F. y Esteve Zarazaga, J. (2004). Relaciones entre el uso de la voz y el burnout en los docentes de educación infantil y primaria de Málaga. (Spanish). *Revista española de Pedagogía*, (227), 85-102. Retrieved from Education Research Complete database.

10. Berra, C., Alderete, A., Plaza, S. y Barrault, O. (2007). La vulnerabilidad política: una nueva dimensión en salud mental. (Spanish). *Publicación del CIFYH*, 5 (4), 99-117. Retrieved from Fuente Académica database.
11. Bosqued, M. (2008). *Quemados. El síndrome del burnout. Qué es y cómo superarlo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
12. Burón, J. (1988). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
13. Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
14. Cox, S., Heames, R. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente. Estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*. Barcelona: Octaedro.
15. Davis, M., Robbins, E. y McKay, M. (1985). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
16. Díaz, A., Bin, L. (2007). *Atención – Memoria - Resiliencia. Aportes a la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
17. Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of Disilusionment in the Helping Professions*. New York: Human Science Press.
18. Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
19. Freudenberg, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 30: 159-165.
20. Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
21. Greene, G. (1961). A burnt-out case. Nueva York: Viking Press.

22. Giordano, S. y Nogués, S. (2007). *Educación, Resilencia y Diversidad. Un enfoque pedagógico y social de la intervención con niños, escuela, familias y comunidad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
23. González, M. T. (1998). *Dicho y hecho. Atreverse con el taller y el grupo de reflexión*. Buenos Aires: Aiqué.
24. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación* (quinta edición). México: Interamericana Editores.
25. Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro.
26. Lespada, J. C. (1989). *Aprender haciendo. Los talleres en la escuela*. Buenos Aires: Humanitas.
27. Márquez, A. D. (1978). *Psicología y Didáctica*. Buenos Aires: Humanitas.
28. Maya, A. (1996). *El taller educativo ¿qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá: Magisterio.
29. Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis.
30. McKay, M., Davis, M. y Fanning, P. (1985). *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
31. Menéndez Montañés, C. y Moreno Oliver, F. X. (2006). *Ergonomía para Docentes*. Barcelona: Graó.
32. Montero-Marín, J. y García-Campayo, J. (2010). A newer and broader definition of burnout: Validation of the "Burnout Clinical Subtype Questionnaire (BCSQ-36)". *BMC Public Health*, 10:302.
33. Pagés, E. y Reñé, A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento*. Barcelona: Graó.

34. Peiró, J. M., Luque, O. y Meliá, J. L. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla: Alfar.
35. Pimienta, J. (2005). *Metodología constructivista: guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación.
36. Redó, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. (Spanish). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 829-848. Retrieved from Education Research Complete database.
37. Semerari, A. (2002). *Historia, teorías y técnicas de la psicoterapia cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
38. Torralba, F. (2002). *Pedagogía de la vulnerabilidad*. Madrid: CCS – ICCE.
39. Travers, Ch. y Cooper, C. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. México: Paidós.
40. Trueba, B. (1999). *Talleres integrales en educación infantil*. Madrid: De la Torre.

ANEXO

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS DOCENTES PARTICIPANTES

DOCENTE	SEXO	EDAD	N.ACADÉMICO	GRUPO	ANTIGÜEDAD
1	Femenino	39 años	Licenciatura	Preprimaria	2 meses
2	Femenino	29 años	Licenciatura	1° primaria	4 años
3	Femenino	29 años	Licenciatura	2° primaria	2 años
4	Femenino	43 años	Licenciatura	Kinder 2	19 años
5	Masculino	33 años	Licenciatura	4° primaria	1 mes
6	Femenino	43 años	Licenciatura	6° primaria	25 años
7	Femenino	29 años	Licenciatura	5° primaria	4 años
8	Femenino	39 años	Licenciatura	3° primaria	3 meses
9	Femenino	41 años	Licenciatura	Preprimaria	9 años
10	Femenino	30 años	Estudiante	Maternal	5 años
11	Femenino	34 años	Licenciatura	Kínder 1	3 meses
12	Femenino	33 años	Licenciatura	1° primaria	1 mes
13	Femenino	23 años	Estudiante	Kínder 1 y preprimaria	4 meses
14	Femenino	52 años	Normalista	Kínder 2 y primaria	1 semana
15	Femenino	35 años	Licenciatura	Ed. Física	6 años
16	Femenino	23 años	Licenciatura	Primaria computación e inglés	14 meses

DIMENSIONES DE BOSQUED

Física o fisiológica.

1. Cansancio y fatiga crónica, no justificados por la actividad realizada.
2. Insomnio.
3. Tensión muscular.
4. Alteraciones del apetito, tanto aumento como disminución.
5. Dolores de cabeza tensionales producidos por la contracción mantenida de los músculos cervicales o de la frente.
6. Taquicardia.
7. Disnea o dificultad para respirar.
8. Alteraciones gastrointestinales.
9. Dolores músculo-esqueléticos.
10. Elevación del riesgo de padecer enfermedades de tipo vascular como hipertensión, migrañas, infarto de miocardio, etc.
11. Disfunciones sexuales.
12. Empeoramiento de alguna enfermedad presente previamente.

Emocional.

1. Irritabilidad y enojo excesivos que no corresponden con el tono de las situaciones que se viven.
2. Sensación de vacío, alienación, impotencia, fracaso, no poder dar más de sí mismo, frustración y decepción. Sensaciones que tienden a extenderse a la vida extralaboral.
3. Desaparición del sentido del humor con lo que se ve claramente disminuida la capacidad de tomarse a sí mismo y a la vida de manera divertida.
4. Baja autoestima que principalmente se refleja en una disminución de la autovaloración profesional.
5. Sensación de que es necesario cada vez más esfuerzo para realizar el mismo tipo y cantidad de trabajo que anteriormente se hacía.
6. Decaimiento de la motivación hacia el trabajo.
7. Inseguridad en el ejercicio de las tareas laborales.
8. Distanciamiento, desinterés e incluso rechazo hacia los demás, con clara disminución de la capacidad de empatía.
9. Sensación de fracaso profesional.
10. Baja tolerancia a la frustración.
11. Sentimientos de rechazo hacia la propia profesión con sensación de haberse equivocado al escogerla.

12. Falta de esperanza en el futuro laboral.
13. Negatividad al verse todo sin solución.
14. Culpabilidad por no estar a la altura en el desempeño profesional.

Cognoscitiva.

1. Problemas de atención, tanto para fijarla como para mantenerla concentrada en una tarea.
2. Dificultades de memoria.
3. Negación del problema.
4. Ideación negativa acerca de la organización, contenido del propio trabajo, autoridades, compañeros, alumnos, etc.
5. Percepción subjetiva de falta de logro en cuanto a la consecución de las metas profesionales.
6. Desinterés en el trabajo, que puede llevar al ausentismo mental, por lo que el docente difícilmente se entera de lo que sucede a su alrededor.
7. Pensamientos y fantasías acerca de abandonar la profesión como expresión de la frustración profesional experimentada.
8. Ideación suicida

Conductual o de comportamiento.

1. Disminución en el rendimiento laboral tanto en cantidad como en calidad.
2. Evasión de responsabilidades.
3. Olvido de compromisos importantes.
4. Aumento del ausentismo laboral por enfermedad o como forma de aliviar la tensión acumulada.
5. Conductas como entretenerse en horas de trabajo y en cuestiones distintas a las laborales, llegar tarde, salir temprano, etc.
6. Críticas exageradas y quejas continuas hacia el plantel, trabajo, compañeros, autoridades, alumnos, padres de familia, etc.
7. Conflictos interpersonales producidos por una actitud negativa y una incapacidad para manejarlos.
8. Tendencia a adoptar conductas de riesgo como conducir a velocidad excesiva o de manera temeraria.
9. Abuso de sustancias tales como el café, refrescos, tabaco, alcohol o fármacos.
10. En los casos graves e irreversibles, intentos de suicidio.
11. Abandono de la profesión o cambios de puesto de trabajo.

CUESTIONARIO DE ESTRÉS LABORAL DE KYRIACOU

Puntúe la frecuencia con que experimenta las siguientes sensaciones según la escala presentada. Marque una de las cuatro opciones de 0 a 3 y después calcule el total.

0 = Nunca. 1 = A veces. 2 = A menudo. 3 = Casi cada día.

No.	S E N S A C I O N E S	0	1	2	3
1.	Me siento muy preocupado por los problemas del trabajo				
2.	Siento que el trabajo está afectando a mi vida familiar				
3.	Al final de la jornada me siento emocionalmente agotado				
4.	El trabajo me parece un sinfín de problemas				
5.	Me siento muy disgustado por los problemas de la jornada laboral				
6.	Me despierto por las noches pensando en los problemas del trabajo				
7.	Me siento desbordado por todo el trabajo que tengo que hacer				
8.	Siento tensión y frustración por las cosas que pasan en el colegio				
9.	Siento que el trabajo está perjudicando mi salud				
10.	Me siento incapaz de cumplir con todas mis obligaciones				

0 - 4 = Bajo

5 - 8 = Moderado bajo

9 - 12 = Moderado medio

13 - 15 = Moderado alto

> 16 = Alto

Congruencia entre el cuestionario de Kyriacou y la entrevista de Bosqued

Reactivo 1 = Cognoscitivo

Reactivo 2 = Conductual

Reactivo 3 = Emocional

Reactivo 4 = Cognoscitivo

Reactivo 5 = Emocional.

Reactivo 6 = Emocional y conductual

Reactivo 7 = Cognoscitivo

Reactivo 8 = Cognoscitivo y físico

Reactivo 9 = Físico

Reactivo10 = Cognoscitivo

Evaluación de proceso

CUESTIONARIO DE LESPADA PARA LOS DOCENTES

FECHA: _____		MUCHO	MEDIANO	POCO	NADA
ALUMNO: _____					
TALLER: _____					
AL CONCLUIR EL DESARROLLO DE ESTE TALLER CREO QUE:		4	3	2	1
1	He aprendido la mayoría de las cosas propuestas				
2	Aprendí cosas que no sabía				
3	Cumplí con la mayoría de las tareas				
4	Me siento conforme con lo que logré				
5	Pude encontrar varios caminos para solucionar los problemas				
6	He aumentado mi interés por hacer las cosas.				
7	Mi curiosidad por investigar y descubrir cosas nuevas es mayor				
8	He mejorado mi capacidad de aprender a aprender				
9	He logrado muchas cosas agradables, interesantes y útiles.				
10	El taller me resulto alegre, entretenido, agradable y cordial.				
11	Mi estado de ánimo mejoraba en el taller				
12	Me gustó la organización y la manera como hacíamos las cosas				
13	Sentí el taller como algo mío.				
14	Me resultó fácil desempeñarme con libertad.				
15	Pude hacerme responsable de mis acciones positivas y negativas.				
16	Tuve oportunidad de ayudar a mis compañeros.				
17	He podido pedir ayuda.				
18	Me sentí apoyado y orientado.				
19	Pude superar mis fallas y continuar con las tareas aprendidas.				
20	He aportado ideas propias				
21	He sido capaz de aceptar las ideas de los demás con tolerancia				
22	Aumenté mi capacidad de hacer las cosas por mis propios medios				
23	Supe respetar los límites del grupo				
24	Pude opinar, criticar lo que me desagradaba y decidir con libertad				
25	Siento que mejoró mi comunicación con mis compañeros				
26	Pienso que ahora me conozco más a mí mismo				
27	Me siento aceptado por el grupo				
28	Mi capacidad de trabajo en grupos ha mejorado				

		4	3	2	1
29	He sido capaz de asumir responsabilidades				
30	Pude enseñar y aprender				
31	He logrado mayor confianza en mí mismo				
32	Pude trabajar de acuerdo a mi propio ritmo				
33	Tuve oportunidad de elegir el momento de hacer las cosas				
34	Me agradó el ritmo general de trabajo del taller				
35	El tiempo fue suficiente				
36	Las actividades fueron variadas, suficientes e interesantes				
37	Tengo ganas de participar en otro taller				
38	Creo que ahora empezaré el próximo taller con menos temores				
39	Logré cuidar los materiales y las instalaciones				
40	Me acostumbré a colaborar en tareas de orden y limpieza				
41	Las cosas que hicimos me parecieron todas conectadas				
42	Trabajar en el grupo me dejó muchas enseñanzas.				
43	Pudimos solucionar entre todos los imprevistos.				
44	El coordinador trabajaba junto a nosotros				
45	El coordinador se encontraba siempre dispuesto a orientarnos				
46	El coordinador usaba su autoridad para ayudarnos sin presionar				
47	Me gustó el carácter y la forma de ser del coordinador				
48	Estoy convencido de que el taller fue una excelente experiencia				
49	La escuela se ve más alegre desde que comenzaron los talleres				
50	Conté a mucha gente, fuera de la escuela, lo que hacíamos en los talleres.				
Observaciones					

50 - 75 = No se lograron los objetivos en absoluto.

76 - 125 = Se lograron los objetivos por debajo del nivel del término medio.

126 - 175 = Se cumplieron satisfactoriamente los objetivos de acuerdo a lo esperado para el término medio.

176 – 200 = Se cumplieron los objetivos con amplitud y eficacia superiores al término medio.

Evaluación de proceso

CUESTIONARIO DE LESPADA PARA EL ORIENTADOR

FECHA: _____		MUCHO	MEDIANO	POCO	NADA
ALUMNO: _____					
TALLER: _____					
AL CONCLUIR EL DESARROLLO DE ESTE TALLER CREO QUE:		4	3	2	1
1	He orientado, animado, dinamizado, utilizando mis conocimientos personales y profesionales, de manera adecuada				
2	He integrado generalmente los aportes, las necesidades, posibilidades y propuestas espontaneas de los grupos.				
3	He facilitado la libre expresión de la efectividad				
4	He contribuido a la creación de un ambiente cálido y estimulante				
5	He incentivado la acción grupal como protagonista del aprendizaje				
6	He coordinado a partir de reglas co – establecidas.				
7	He creado la responsabilidad				
8	He planificado con el grupo los objetivos a conseguir				
9	He respetado el ritmo interno de acción de cada uno y el grupal.				
10	He evaluado durante el proceso de acción de cada uno y el grupal.				
11	He facilitado el desarrollo de la creatividad propiciando el uso del pensamiento divergente y su integración con el pensamiento convergente				
12	He posibilitado, orientado y encauzado la iniciativa personal.				
13	He favorecido la identificación individual y grupal.				
14	He orientado sobre la toma de decisiones, sin presionar				
15	He favorecido la autogestión y el auto aprendizaje en grupo				
16	He permitido y estimulado el pensamiento crítico y su expresión				
17	He participado con flexibilidad, amplitud y espíritu conciliatorio				
18	He favorecido el desarrollo de la sensibilidad				
19	He propiciado una decisión personal y grupal libre				
20	He definido pautas y límites con el grupo				
21	He presentado claramente los objetivos, actividades, decisiones obtenidas, sin manipular a los alumnos.				
22	He participado cooperativamente en la gestión del grupo.				
23	He tratado de favorecer el liderazgo democrático y rotativo				
24	Me he preocupado por integrar a los disidentes y opositores				
25	Me he mantenido en constante comunicación y cercanía efectiva				

		4	3	2	1
26	He sido organizado, criterios, responsable y sistemático.				
27	He logrado buen nivel de efectividad técnica y operativa				
28	He incentivado el conocimiento				
29	He aprendido enseñando				
30	He ayudado a aprender				

30 - 52.5 = No se lograron los objetivos en absoluto.

53 - 75.0 = Se lograron los objetivos por debajo del nivel del término medio.

76 - 97.5 = Se cumplieron satisfactoriamente los objetivos de acuerdo a lo esperado para el término medio.

98 - 120 = Se cumplieron los objetivos con amplitud y eficacia superiores al término medio.

Taller de intervención psicoeducativa

“ESTRATEGIAS PREVENTIVAS DEL ESTRÉS LABORAL”

SESIÓN 1.

Construcción del conocimiento sobre el síndrome de teacher burnout y conceptos relacionados.

Objetivo.

Lograr que los participantes conozcan y se familiaricen con el síndrome de teacher burnout y los conceptos vinculados.

SESIÓN 2.

Construcción del conocimiento sobre la primera y segunda estrategias de prevención de Kyriacou: Gestión del tiempo y asertividad.

Objetivo.

Lograr que los participantes conozcan e integren a su quehacer personal y docente, las dos primeras estrategias de prevención de Kyriacou para evitar el síndrome de teacher burnout.

TEMÁTICA	TÉCNICAS DE CONSTRUCCIÓN	MATERIALES	DURACIÓN	EVALUACIÓN DE PROCESO	CONDUCTOR
Estrategias de prevención: 1. Gestión del tiempo. 2. Asertividad.	Preguntas y respuestas. Exposición verbal. Actividades acerca de la gestión del tiempo en clase y casa. Profesor asertivo y no asertivo. Reflexión de comportamiento en el aula.	Computadora. Transparencias. Pizarrón y gis. Papel. Información de internet y la proporcionada por la orientadora.	4 horas.	Anotaciones del seguimiento individual y grupal a cargo de la orientadora.	Orientadora

SESIÓN 3.

Construcción del conocimiento sobre la tercera, cuarta y quinta estrategias de prevención de Kyriacou: Capacidad de organización, salud física y salud mental.

Objetivo.

Lograr que los participantes conozcan e integren a su quehacer personal y docente, las tres siguientes estrategias de prevención de Kyriacou para evitar el síndrome de teacher burnout.

TEMÁTICA	TÉCNICAS DE CONSTRUCCIÓN	MATERIALES	DURACIÓN	EVALUACIÓN DE PROCESO	CONDUCTOR
Estrategias de prevención: 3.Capacidad de organización. 4. Salud física. 5. Salud mental.	Recuento de la sesión anterior. Caracterización de los 3 enemigos de la gestión del tiempo. Caracterización del profesor asertivo y no asertivo. Actividades sobre: Una mala capacidad de organización. El cuidado de la voz. La buena y mala postura. Factores que pueden socavar la salud mental en el docente. Exposición verbal.	Computadora. Transparencias. Pluma y cuaderno. Lápiz y papel. Discos compactos con temas musicales. Velas aromáticas. Lista de consejos para estar en forma. Carteles con conceptos que atentan contra la salud mental. Información de internet y la proporcionada por la orientadora.	4 horas.	Anotaciones del seguimiento individual y grupal a cargo de la orientadora.	Orientadora

SESIÓN 4.

Invitaciones para el cierre del taller.

Objetivo.

Motivar a los docentes para que se expresen a través de actividades y comentarios en la última sesión correspondiente al cierre del taller.

TEMÁTICA	TÉCNICAS DE CONSTRUCCIÓN	MATERIALES	DURACIÓN	EVALUACIÓN DE PROCESO	CONDUCTOR
Motivación a través de invitaciones impresas.	Elaboración de invitaciones impresas individuales.	Sobres transparentes. Papel de color impreso.	3 horas.	Observación y anotaciones sobre la actitud de los docentes al recibir la invitación.	Orientadora

SESIÓN 5.

Cierre del taller.

Objetivo.

Lograr que todos los participantes se expresen a través de actividades y comentarios que den a conocer sus apreciaciones sobre el taller en general y su apropiación de las estrategias de prevención del estrés conducente al síndrome de teacher burnout.

TEMÁTICA	TÉCNICAS DE CONSTRUCCIÓN	MATERIALES	DURACIÓN	EVALUACIÓN DE PROCESO	CONDUCTOR
Cierre del taller.	Preguntas y respuestas. Comentarios de cada uno de los docentes.	Grabadora. Cuestionario de Lespada para los docentes. Cuestionario de Lespada para el orientador.	4 horas.	Llenado del cuestionario de Lespada por los docentes y la orientadora.	Orientadora

Cronograma del taller de intervención psicoeducativa
“ESTRATEGIAS PREVENTIVAS DEL ESTRÉS LABORAL”

MES	DÍAS	ACTIVIDADES	HRS.	TOTAL
Octubre 2009	28	Plática introductoria sobre la temática.	3	6 hrs.
	29		3	
Evaluación inicial				
Noviembre 2009	3	Aplicación de la entrevista de Bosqued y el cuestionario de Kyriacou	5	16 hrs.
	4		4	
	5		4	
	6		3	
Evaluación de proceso				
Noviembre 2009	27	Sesión 1: construcción del conocimiento sobre los conceptos del marco teórico.	4	19 hrs.
	29	Sesión 2: gestión del tiempo y asertividad.	4	
Enero 2010	26	Sesión 3: capacidad de organización, salud física y salud mental.	4	
Febrero 2010	22	Sesión 4: invitaciones para el cierre del taller	3	
Marzo 2010	26	Sesión 5: cierre del taller:	4	
Evaluación final				
Abril 2010	21	Entrevista de Bosqued y cuestionario de estrés laboral de Kyriacou.	4	14
	22		3	
	23		1	
	28		3	
	29		3	
TOTAL DE HORAS				55 Hrs.

MODALIDADES EDUCATIVAS

1. TALLER.

El sustento teórico para escoger esta modalidad educativa se basó en:

- Ander-Egg (1999: 15), quién dice que ya para 1826, Froebel expresaba “aprender una cosa viéndola y haciéndola, es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas”.
- Maya Betancourt (1996: 9-132), para quien “el taller es la modalidad educativa que promueve la construcción del conocimiento a partir del mismo alumno y del contacto de éste con su experiencia y con la realidad objetiva en que se desenvuelve, socializando con un grupo, dentro de una integración teórico práctica y una creatividad colectiva”.
- Carlos Lespada (1989: 16-161), quién ha organizado sus postulados teniendo especial cuidado en responder a las preguntas: ¿qué son?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿con qué? y ¿cuándo?.

Maya Betancourt (1996: 11-19) proporciona los conceptos, significados y definiciones sobre taller que se encuentran a continuación:

La palabra taller proviene del francés atelier y significa estudio, obrador, obraje, oficina y también define una escuela o seminario de ciencias como el lugar a donde asisten los estudiantes. El taller en el lenguaje corriente, es el lugar donde se hace, se construye o se reparara algo, por ello se habla de taller de mecánica, carpintería, etc.

Desde hace algunos años la práctica ha perfeccionado el concepto de taller, extendiéndolo a la educación, cuya idea es la de un lugar en donde varias personas trabajan cooperativamente, en donde se aprende haciendo junto a otros. Ello ha

motivado la búsqueda de métodos activos en la enseñanza incluyéndose la modalidad educativa de taller.

EL taller es una unidad productiva de conocimientos a partir de una realidad concreta para ser transferidos a esa realidad a fin de transformarla, en donde los participantes trabajan haciendo converger teoría y práctica.

El taller pedagógico es una reunión de trabajo en donde se unen los participantes en grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos propuestos en el mismo.

El taller es una realidad integradora, compleja, reflexiva, en donde se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico orientado a una comunicación constante con la realidad social a través de un equipo de trabajo altamente dialógico, en el que cada participante es un miembro más del equipo que hace aportes específicos.

El taller es una nueva forma pedagógica que pretende lograr la interacción de la teoría y la práctica que lleve al participante a su futuro campo de acción y lo haga empezar a conocer su realidad objetiva.

El taller es un ámbito de reflexión y de acción que se da en todos los niveles de la educación, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria, en donde se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo, entre la educación y la vida.

El taller es una realidad compleja que si bien, privilegia el aspecto del trabajo en terreno, debe integrar en un solo esfuerzo tres instancias básicas: un servicio de terreno, un proceso pedagógico y una realidad teórico-práctica.

Mediante el taller, docentes y alumnos desafían en conjunto problemas específicos, buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada tal como corresponde a una auténtica educación o formación integral.

Los alumnos en el taller se ven estimulados a dar su aporte personal, crítico y creativo, partiendo de su propia realidad, transformándose en sujetos creadores de su propia experiencia y superando así la posición o rol tradicional de simples receptores de la educación.

El taller es una modalidad pedagógica de aprender haciendo. Los conocimientos se adquieren en la práctica concreta que implica la inserción en la realidad que constituirá el futuro campo de acción profesional de los estudiantes y que constituye el campo de acción de los docentes. En el taller, la enseñanza, más que algo que el profesor transmite a los alumnos, es un aprendizaje que depende de la actividad de los alumnos movilizados en la realización de una tarea concreta. El profesor ya no enseña en el sentido tradicional, es un asistente técnico que ayuda a aprender, ya que los alumnos aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones podrían ser, incluso más válidas que las del profesor.

Finalmente, la fuerza del taller reside en la participación, más que en la persuasión. Se trata de hacer que el taller conduzca a una fusión del potencial intelectual y colectivo en la búsqueda de solución a los problemas reales; de este modo, los participantes se enriquecen tanto del proceso mismo de su labor, como de sus resultados prácticos. En consecuencia, el taller es una verdadera muestra de la cooperación de esfuerzos para producir algo que contribuye a resolver una problemática, pero también es importante llamar la atención sobre el uso indiscriminado que se hace del taller, confundiéndolo con diferentes modalidades pedagógicas tales como: seminario, trabajo de laboratorio, cursos interactivos o simples charlas con formas activas de participación.

Por lo anterior, el peso de la realización del taller “Estrategias preventivas del estrés” recayó por igual entre los docentes y la orientadora, sostenido por los principios pedagógicos de Ander-Egg (1999) que postulan:

- La eliminación de las jerarquías docentes preestablecidas e incuestionables.
- La relación docente-alumno en una tarea común de cogestión.

- La redefinición de los roles del docente como orientador o supervisor y del alumno como base creativa del mismo proceso.
- El control y decisión sobre la marcha del proceso didáctico-pedagógico por sus naturales protagonistas docentes y alumnos.
- El cambio de las relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos.
- La superación de la clase magisterial y del protagonismo del docente por el predominio del aprendizaje sobre la enseñanza.

Es importante agregar el planteamiento de Badaracco de Schulz (1993: 7): ¿en qué medida el desarrollo personal y social de cada individuo, su desarrollo operativo, condiciona las modalidades específicas del taller? Él comenta que esta es una vieja cuestión planteada también por Piaget y la Escuela de Ginebra, para quienes el aprendizaje está en función del desarrollo cognoscitivo, sin embargo, esto debe también complementarse con la tesis de Vygotsky que postula que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el que aprende está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con alguien semejante.

Trueba (1999: 27) agrega que debido a que el taller es un modelo basado en la socialización, favorece de manera especial el aprendizaje con los demás. Así, en los talleres se multiplican las posibilidades de fomentar la cooperación y el aprendizaje en la interacción entre iguales.

2. CONSTRUCTIVISMO.

El enfoque teórico que se utilizó para el desarrollo del taller fue el constructivismo. Márquez citando a Piaget (1978: 23) considera que el conocimiento aprendido no puede ser concebido meramente por el resultado de una acción ejercida por el objeto sobre el sujeto sino como una interacción dentro de la cual el sujeto introduce adjunciones específicas, o sea, las estructuras que el sujeto ya posee. Según Márquez, tanto para Piaget como para Vigotsky, el desarrollo

cognoscitivo no se trata de la adquisición de respuestas sino de un proceso de construcción del conocimiento; así, el constructivismo como perspectiva epistemológica y psicológica propone que las personas formen o construyan lo que aprenden y entienden, subrayando la interacción de las personas con su entorno, en el proceso de adquirir y refinar destrezas y conocimientos y para Piaget esta adquisición se hace primordialmente a través de la actividad.

En Aebli, Colussi y Sanjurjo (1998: 57) se aclara el hecho de que el proceso de aprendizaje se produce por construcciones significativas de parte del sujeto que aprende y para que se dé el aprendizaje no es suficiente acumular información o sólo observar o responder a estímulos, es necesario establecer relaciones, confrontar, problematizar y reestructurar.

Uno de los principios del constructivismo es que el educando es el responsable último e insustituible de su propio proceso de aprendizaje, siendo la adquisición de conocimientos algo personal e intransferible (Ander-Egg, 1999: 5).

Paulo Freire (1973: 177) consideraba que era necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta y que estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. Para Freire (citado por Araujo-Olivera, 2002), la actividad intelectual tenía como eje fundamental una profunda búsqueda del pensar en la práctica con el ser humano, el pensar en la práctica educativa con una visión profunda de la praxis humana. En su vida hay una gran pasión por la libertad humana y al mismo tiempo, una rigurosa y siempre renovada búsqueda de una pedagogía de la emancipación volcada a la práctica y a la acción transformadora. Él decía que la mejor manera de pensar, es pensar en la práctica.

Pimienta Prieto (2005: 8-9) en su libro “Metodología constructivista” presenta el comentario de Mario Carretero (2002), cuando dice que básicamente el constructivismo es la idea de que el individuo, tanto en sus aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, es una construcción propia. Pimienta continúa planteando que los seres humanos construyen activamente su conocimiento, basados en lo que saben y en una relación activa con los que

interactúan. Él ofrece también recomendaciones acerca de las ideas de Piaget y Vygotsky, las cuales están muy en consonancia con el presente estudio: entornos que impliquen un desafío para el aprendizaje y tareas auténticas, negociación social y responsabilidad compartida como parte del aprendizaje, representaciones variadas del contenido, comprensión de que el conocimiento se elabora e instrucción centrada en el estudiante.

Se cierra el presente apartado con la consideración de González (1998) referente a la modalidad educativa de taller y al enfoque constructivista, cuando dice: “Creo que es un proceso de esos que confirman que tanto aprende el alumno como el maestro y que tanto se transforma el objeto de conocimiento como el sujeto que conoce”.