

EXTRACTO DE LA CONFERENCIA IMPARTIDA EN LAS X JORNADAS MUNICIPALES DE PSICOPEDAGOGÍA CELEBRADAS EN TORRENTE EN SEPTIEMBRE DE 1998.

I *nflujo del trabajo profesional en la personalidad del Educador. Una nueva revisión crítica.*

José M. Esteve; Julio Vera

Universidad de Málaga.

INTRODUCCIÓN

Al estudiar el influjo del ejercicio profesional en la personalidad del profesor, es preciso destacar el carácter ambivalente de la profesión docente, que nos revela dos aspectos contradictorios:

El primero de ellos positivo: el ejercicio profesional de la educación es una actividad de relación interpersonal, en la que el profesor trabaja con personas y no con cosas. Cuando esta relación es satisfactoria, el trabajo en la enseñanza puede constituirse en una fuente innegable de autorrealización personal. El ejercicio profesional de la educación es capaz de llenar de sentido una vida, y con esta idea acuden anualmente cientos de estudiantes a nuestros Centros de Formación de Profesorado.

Ahora bien, no es posible prescindir de un evidente aspecto negativo; ya que el ejercicio profesional de la educación, puede transformar en muy pocos años al principiante ilusionado en una persona amargada, desconcertada respecto al papel que debe jugar y abatida ante la incertidumbre de sus esfuerzos. El ejercicio profesional de la educación -como toda otra actividad profesional- encierra en sí unas fuentes de tensión cuya

presencia es prácticamente permanente, y a las cuales el profesor debe hacer frente de una forma coherente, aceptándolas y superándolas, para conseguir así que este ejercicio profesional pueda ser, realmente, una fuente de realización personal. Por esta razón, los trabajos que estudian el influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador adoptan un enfoque negativo; ya que, conseguir que el trabajo en la profesión docente sea agradable y permita la autorrealización del profesor, depende de la capacidad para enfrentar y superar esas fuentes de tensión habituales (Moustakas, 1.978). No se trata, por tanto, de dar una visión problemática de la educación, sino una visión positiva de los problemas a superar, en la inteligencia de que, lejos de ocultarlos o negarlos, la mejor forma de ayudar a superarlos es conocerlos y afrontarlos.

En el trabajo clásico de Doyle (1978), se estudian los distintos paradigmas con los que se ha enfocado la investigación sobre la efectividad de los profesores. Todos ellos tienen en común el estudiar al profesor desde el punto de vista de la productividad de su trabajo. En realidad, los profesores no importan; si se les estudia es desde

un punto de vista profesional, con el objetivo de mejorar su efectividad. Frente a este planteamiento, enfocado sobre la mejora del trabajo de los profesores, va a surgir una línea de investigación centrada en el estudio del profesor como persona: ¿qué piensan de sí mismos los profesores?, ¿cómo evolucionan con la edad?, ¿qué dificultades deben superar?, ¿cómo se sienten en su trabajo profesional?...

El libro publicado en París, en 1984, por un grupo de investigadores encabezado por Ada Abraham bajo el título: *El enseñante es también una persona*, puede considerarse como el manifiesto de un nuevo paradigma en la investigación sobre profesores: el paradigma personal.



FORO

2. EL PARADIGMA PERSONAL

Desde este enfoque se va a estudiar a los profesores como hombres y mujeres que viven la enseñanza desde distintos puntos de vista: con distintos niveles de esfuerzo, motivación y satisfacción en su trabajo (Esteve, 1994); como hombres y mujeres que evolucionan personalmente, pasando por distintos ciclos vitales, conforme van acumulando edad y experiencia (Huberman, 1989); profesionales que deben hacer frente a las transformaciones que se imponen en su trabajo, derivadas de la aceleración del cambio social en unas sociedades inmersas en profundos procesos de cambio (Esteve, Franco y Vera, 1995); hombres y mujeres que se enfrentan con incertidumbre a un trabajo profesional difícil y exigente, en el que el cara a cara con los alumnos pone a prueba, diariamente, su capacidad de dominar distintas situaciones y su seguridad en sí mismos (Esteve, 1997).

Es evidente la importancia de la formación inicial y continua del profesorado para hacer frente a los problemas enumerados. En una visión ingenua, podría afirmarse que aumentando la calidad de la formación del profesorado aumentará también la calidad de la educación. Sin embargo, los estudios desarrollados desde el paradigma ecológico ya nos han advertido de la falacia de este argumento, subrayando la importancia de las variables situacionales y experienciales, y destacando entre estas últimas las significaciones con que los sujetos interpretan las experiencias que viven (Martínez Abascal, 1992). Por ello podemos afirmar que si aumentamos la calidad en la formación del profesorado, pero mantenemos invariantes los condicionamientos individuales y sociales existentes en el marco en el que han de ejercer la docencia no vamos a conseguir un sistema educativo de mayor calidad, sino un más

alto nivel de desilusión en los profesores. En efecto, como han señalado Bayer (1984) y Vera (1988b) existe una fuerte disonancia entre la práctica real de la enseñanza y los ideales oficialmente preconizados y asimilados en los centros de formación de profesores; mientras que las variaciones más significativas observadas en la calidad de la enseñanza dependen más de las organizaciones pedagógicas y de los contextos escolares, que de la acción individual de los profesores.

Dicho de otro modo, el aumento de la calidad en la formación de los profesores sin prestar atención a la modificación del marco real en el que han de ejercer la docencia, va a conducir al profesor a una situación de frustración personal; ya que va a enfrentarse a las contradicciones propias de una práctica de la enseñanza repleta de condicionantes, que le impiden hacer realidad los ideales, técnicas de trabajo y objetivos de alta calidad que se le han inculcado durante su período de formación inicial.

Es frecuente que los profesores debutantes tengan más modelos negativos de la enseñanza que modelos positivos; es decir, tienen más clara la enseñanza que no quieren hacer, que las técnicas y estrategias de intervención que van a utilizar para sustituir a los enfoques docentes que no quieren reproducir. Frecuentemente, el profesor, como persona, se encuentra con que su actuación en la enseñanza no responde a lo que él mismo, en sus concepciones ideales, querría y piensa que debería hacer. Las reacciones personales ante esta disociación entre ideales y realidad son diversas.

Hay profesores que reaccionan con un autoengaño, más o menos consciente, intentando acercar en su imaginación la práctica real a un ideal lejano -de aquí el miedo de los profesores a la autoconfrontación (Villar, 1984), o a ser desenmascarados (Abraham, 1987)-.

Otros profesores se abandonan, adoptando planteamientos docentes dominados por el desánimo y los esquemas de inhibición. Esta actitud suele aparecer cuando predomina la contradicción entre unas concepciones ideales, aceptadas intelectualmente, pero aparentemente inalcanzables en la práctica diaria. Ya que, en muchas ocasiones, las determinaciones institucionales de la actividad del profesor suponen que éste, en su actividad profesional, debe responsabilizarse de unos procesos de enseñanza regidos por limitaciones exteriores que les vienen impuestas y que los enseñantes no pueden controlar. El sentimiento de impotencia viene así a añadirse a las disonancias antes reseñadas entre el ideal y la realidad.

El paradigma personal intenta acercarse al estudio de las dificultades que el profesor encuentra en la práctica real de la enseñanza, estudiando cómo le afectan, en primer lugar, a él como persona, y en segundo término a la calidad del trabajo que desarrolla.

Como señala Doyle (1978) al presentar los estudios realizados desde los distintos paradigmas que estudian la efectividad del profesor, en los últimos años ha ido ganando aceptación el llamado enfoque multidimensional de la eficacia docente, que defiende la existencia de diferentes modelos de calidad para diferentes situaciones educativas.

En efecto partiendo del hecho de la gran variedad de situaciones que abarca la enseñanza se afirma el carácter multidimensional de la eficacia docente; es decir, la idea de que distintos profesores, con diferentes cualidades personales, con distintos estilos docentes, y empleando técnicas diferentes, pueden ser igualmente eficaces y facilitadores de una educación de calidad.

Desde este enfoque multidimensional se considera la personalidad del profesor eficaz como un todo. Así, deja de tener importancia la carencia, en un

caso concreto, de técnicas de actuación facilitadoras de la eficiencia del profesor; en tanto que esa persona concreta que es el docente puede suplir con otros recursos la carencia o poco desarrollo de una habilidad específica, sin perder por ello un alto nivel de calidad en su labor profesional. Por tanto, no tiene una gran importancia la falta de dominio de una técnica concreta, siempre que el profesor sepa sustituirla con otros recursos de actuación adecuados; pero, si se hunde la base de sustentación que es la personalidad del profesor; el dominio de técnicas de enseñanza o la acumulación de recursos expresivos dejan de tener el menor significado, y apenas se podrá hablar ya de calidad en la educación.

Por estas razones, los estudios que siguen el enfoque del paradigma personal subrayan la inconsistencia de una búsqueda obsesiva de la eficacia docente, planteando la importancia de profundizar en la comprensión de los problemas que debe afrontar la persona real y concreta que es el profesor. En el nivel actual de desarrollo de los programas de formación inicial de profesores, la mejora de la calidad de su trabajo profesional está muy relacionada con este enfoque personal, y con el mantenimiento de algunas estructuras de ayuda para profesores en ejercicio, que les permita superar con éxito las contradicciones y fuentes de tensión permanentes en su ejercicio profesional.

2.1. Influjo del trabajo profesional en la personalidad de los educadores

Al valorar la influencia de los efectos producidos por estas fuentes de tensión profesionales habría que distinguir, cualitativamente, diferentes grados que van desde el desánimo y el pesimismo sobre el sentido de la propia labor profesional, hasta los desajustes serios que afectan a la salud mental del profesor.

Entre ambos extremos, hay diferentes grados en la aceptación de la tensión que todo trabajo profesional comporta: desde los límites en que el estrés responde a la tensión objetivamente existente, hasta aquellos grados en que situaciones de tensión normales, son percibidas como una amenaza personal, interpretándolas subjetivamente como altamente peligrosas, y dotándolas, desproporcionadamente, de un especial significado traumático (Gaudry y Spielberger, 1971).

Lo característico de las situaciones de desajuste serias, con hondas repercusiones sobre la personalidad de los profesores, sería la dicotomía entre las situaciones

de tensión objetivas, tal como se dan en la realidad y una percepción subjetiva de esas fuentes de tensión, interpretándolas desproporcionadamente como amenazantes o personalmente peligrosas. Por tanto, a la hora de interpretar los efectos de las diferentes fuentes de tensión, hay que distinguir entre muy distintos grados de intensidad en

el influjo que producen sobre la personalidad de los educadores: desde el problema objetivo que produce una situación de tensión normal, hasta la interpretación desproporcionada de esas fuentes de tensión, llegando a un estado de ansiedad permanente y patológico con serias consecuencias sobre la salud mental del educador.

Es muy importante aclarar que las repercusiones psicológicas de la tensión a la que están sometidos los docentes son cualitativamente variables, y operan de forma distinta dependiendo de diversos factores, entre los cuales la experiencia del profesor, su estatus socioeconómico, su sexo y el tipo de institución en el que enseña, parecen los más relevantes. Con esta idea, hay que rechazar las afirmaciones simplistas que relacionan linealmente las dificultades en la enseñanza con los problemas de salud mental.

El influjo de las fuentes de tensión que aparecen en la enseñanza recorre una amplia escala, graduada al menos con doce escalones, en los que los prime-

TABLA I

1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción al enfrentar los problemas reales de la enseñanza, en abierta contradicción con las concepciones ideales que los profesores querrían realizar.
2. Desarrollo de esquemas de inhibición, como mecanismo de defensa para cortar su implicación personal en la enseñanza.
3. Peticiones de traslado para huir de situaciones conflictivas.
4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia (realizado o no).
5. Absentismo laboral como mecanismo para cortar la tensión acumulada.
6. Agotamiento. Cansancio físico permanente.
7. Ansiedad de expectación.
8. Estrés.
9. Depreciación del yo. Autoculpabilización ante la incapacidad para mejorar la enseñanza.
10. Ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental.
11. Neurosis reactivas.
12. Depresiones.

FORO

ros, que afectan a un mayor número de profesores, tienen una escasa influencia negativa sobre el equilibrio psicológico de los profesores; mientras que los tres últimos, que son los únicos que afectan a la salud mental de los docentes, tienen una incidencia reducida en el número de profesores afectados.

Ante la presencia de estas fuentes de tensión, los profesores ponen en juego diversos mecanismos de defensa, como los esquemas de inhibición, la rutinización de su trabajo o el absentismo laboral, para evitar males mayores. Con ellos se resiente la calidad de su trabajo; pero se salvaguarda su personalidad de sufrir males mayores. La puesta en marcha de estos mecanismos de defensa son las repercusiones más frecuentes desde el punto de vista estadístico; mientras que los problemas reales de salud mental son mucho más reducidos.

Las principales consecuencias de estas fuentes de tensión profesionales pueden graduarse según aparece en la TABLA I, por orden de importancia, aumentando en su gravedad, pero disminuyendo respecto al número de profesores afectados.

(Ver Tabla I)

No hay estadísticas específicas para cada uno de estos escalones; pero las investigaciones realizadas en los últimos años nos permiten dar algunas cifras a título indicativo.

Los trabajos de Walter (1974) y de Veenman (1984) situaban en torno al 91 % el número de profesores debutantes desconcertados e incapaces de resolver sus contradicciones al enfrentarse, en el primer año, con los problemas prácticos de la enseñanza (escalón 1). En los tres años siguientes, los profesores afianzan sus métodos de enseñanza, generalmente por ensayo y error, resolviendo la mayor parte de sus contradicciones. Esteve (1984) sitúa en un 15,04% el número de profesores experimentados que trabajan en la en-

señanza con un fuerte sentimiento de contradicción.

El desarrollo de esquemas de inhibición (escalón 2) se evaluó en 1984 por Esteve, utilizando el MISPE, en el 22,35% de los profesores de E.G.B. Con el mismo test, nueve años más tarde, Guil (1993) registró un aumento de los esquemas de inhibición, llegando al 29 % de los profesores de E.G.B. Ortiz Oria (1995), trabajando con una muestra de profesores de Enseñanzas Medias, registró un 29,17% de profesores trabajando en la enseñanza desde actitudes de inhibición y rutinización con el fin de cortar la implicación personal en la relación profesor-alumno. La conclusión más evidente es que el recurso a los esquemas de inhibición está aumentando entre los profesores, probablemente por el aumento de conflictividad registrado en la última década. Habida cuenta de que Thode (1992) sólo re-

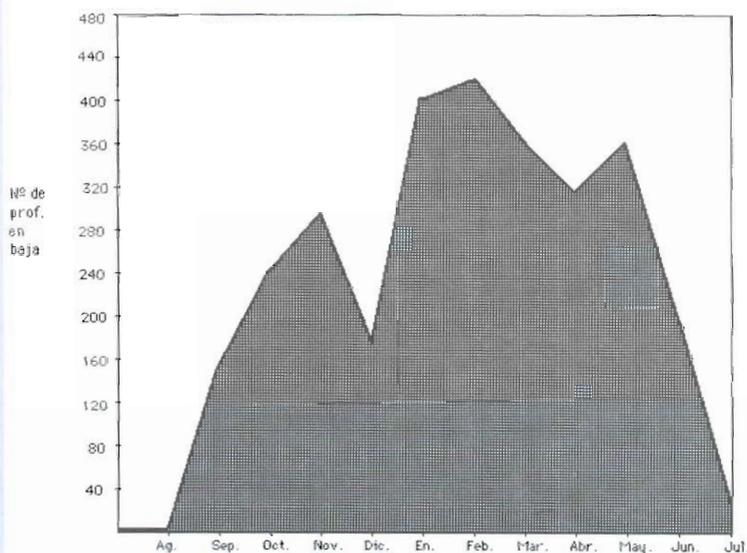
gistra un 20,59% de inhibición entre los profesores interinos, cabe apuntar la idea de que los esquemas de inhibición en la enseñanza aumentan conforme los profesores van acumulando años de experiencia docente.

Es muy difícil evaluar las peticiones de traslado (escalón 3), y distinguir entre ellas las que están motivadas por un deseo de proximidad entre el domicilio y el lugar de trabajo, y las que se fundamentan en el deseo de huir de colegios conflictivos o de enfrentamientos declarados entre el profesor y el entorno del colegio anterior. Desde luego, los flujos de traslados van desde los colegios rurales a las ciudades; y, en éstas, desde los colegios más conflictivos y desde los barrios más desfavorecidos hacia los situados en zonas menos conflictivas.

El deseo manifiesto de abandonar la docencia (escalón 4) es valorado por

FIGURA 1

DISTRIBUCION BAJAS OFICIALES POR MESES. *
CURSO: 1988 - 89.



* Excluidos alubramientos.

Gordillo (1988:264) en un 17%, si bien la autora nos advierte que este porcentaje se distribuye desigualmente entre hombres y mujeres y entre profesores jóvenes y experimentados, constatando que los hombres y los jóvenes están más insatisfechos con el trabajo en la enseñanza.

Cuantificar el absentismo laboral como mecanismo para cortar la tensión acumulada es igualmente difícil de evaluar (escalón 5). Para comenzar, hay que distinguir entre las bajas laborales oficialmente certificadas con una baja médica, y las situaciones en que el profesor falta a su trabajo con una disculpa más o menos real. Distingamos los datos disponibles en ambos apartados. Sobre las bajas laborales con certificado médico se ha elaborado una serie estadística completa, durante un periodo de siete años, y trabajando con el total de la población de profesores de E.G.B. y Enseñanzas Medias de Málaga y provincia (Esteve, Franco y Vera, 1995). Los datos obtenidos no dejan lugar a dudas. En el curso 1988-89 se perdieron 35.605 días de trabajo por bajas médicas; lo cual supone una media de 4,28 días por profesor; sin embargo, estas bajas no se distribuyen de forma homogénea a lo largo del curso. En los siete años estudiados, las bajas van aumentando conforme avanzan los trimestres, sugiriendo una relación entre el aumento de la tensión en el trabajo y el aumento de las bajas médicas; mientras que las vacaciones trimestrales detienen y reducen las bajas, dando lugar a gráficos con tres picos como el de la figura 1.

(Ver figura 1)

Respecto al absentismo, propiamente dicho, no disponemos más que de un estudio tentativo, no publicado, realizado por Franco y Esteve en 1987, con una muestra de 303 profesores de secundaria y 226 profesores de E.G.B. Contando con las dificultades de establecer un registro fiable del absentis-

mo y aun sabiendo que nuestro registro es incompleto, contabilizamos un total de 2.935 días de trabajo perdido, lo cual supone una media 5,55 días por profesor en diez meses, ya que, por definición, en julio y agosto no podemos contabilizar absentismo. Pese a las limitaciones metodológicas, dos conclusiones parecen claras: la primera que el absentismo supone una pérdida de días de trabajo muy superior a la que se deriva de las bajas médicas; y la segunda, que el absentismo tiene una clara relación con la acumulación de tensión en la enseñanza. Dos datos avalan esta afirmación: el primero que la distribución por meses del gráfico de absentismo también reproduce una figura de tres picos, aumentando conforme avanzan los trimestres y cayendo bruscamente en las vacaciones trimestrales. Es obvio que durante los periodos de vacaciones no podemos registrar absentismo; pero, después de las vacaciones, los registros son mucho más bajos que al final del trimestre anterior, y, de nuevo, van aumentando conforme avanza el trimestre siguiente. Al igual que ocurre con las bajas médicas durante los siete años estudiados, en octubre hay más absentismo que en septiembre, y en noviembre más que en octubre. El segundo indicio de una relación entre el absentismo y el aumento de tensión en la enseñanza se obtiene del registro del absentismo a lo largo de la semana. Los días en que se registra mayor absentismo son los lunes y los viernes, hasta el punto de que las cifras de estos días es casi igual a la de los otros tres días juntos.

El agotamiento y el cansancio físico permanente (escalón 6) aparecen de forma muy desigual a lo largo del curso, concentrándose en los finales de trimestre y, sobre todo, en el fin de curso. De forma general, puede afirmarse que el sentimiento de cansancio físico permanente es la antesala de las situaciones en que el profesor va a verse

afectado en su salud por el ejercicio profesional de la enseñanza. En efecto, utilizando el test de Friedman con un grupo de enseñantes que habían causado baja laboral asociada con enfermedades mentales (Esteve, Franco y Vera, 1995), se encontró una media muy elevada en el apartado E1, que mide el agotamiento psíquico y la falta de realización profesional. Este grupo de profesores se sitúa como media en el percentil 67,88, alcanzando en algunos casos valores cercanos al percentil 90.

La ansiedad como rasgo y el estrés (escalones 7 y 8) son difíciles de estudiar por separado, ya que, como afirma Polaino (1982), generalmente se coimplican; es decir, el estrés conduce a la ansiedad, y la ansiedad, con su función de anticipación cognitiva de situaciones conflictivas, retroalimenta el estrés (Esteve, 1994). Peiró y otros (1991:106) al medir la tensión y la ansiedad asociada con el desempeño de su rol profesional, contabilizan un porcentaje del 9,4% de profesores con "mucha tensión y ansiedad" y un 43,5% de profesores con "bastante tensión y ansiedad" asociada al desempeño de su trabajo.

La depreciación del yo, en la que el profesor reconoce que está fracasando en la enseñanza, y, al mismo tiempo, se culpabiliza a sí mismo de este fracaso considerándose incapaz de mejorar (escalón 9), afecta, en diversos grados, al 28,04% de una muestra de profesores de E.G.B. (Esteve, 1994: 45). Sin embargo, sólo se considera que afecta de forma grave al 6,90% de los profesores. Estos profesores han perdido totalmente su autoestima como profesores, y para ellos la enseñanza es un problema cotidiano, sin que sea exagerado afirmar que sufren en cada día de clase. En efecto, la figura de ese profesor al que los alumnos le hacen la vida imposible, y cuya fama se transmite de generación en generación avisando a los alumnos nuevos de que no deben tenerle respeto, sería el ejemplo más

FORO

evidente de este grupo profesional. La mayor parte de estos profesores va a evolucionar, más tarde o más temprano, hacia los tres escalones siguientes. El sentido de esta evolución viene marcado por las tensiones objetivas a las que deban hacer frente en su trabajo profesional: unas buenas condiciones de trabajo, en un entorno agradable, puede favorecer la recuperación del profesor; mientras que un entorno conflictivo le llevará a la ansiedad, la neurosis o la depresión.

Los tres últimos escalones: ansiedad, neurosis y depresión (10, 11, 12), son los únicos que inciden claramente en el terreno de la salud mental, produciendo bajas por enfermedades de origen neuropsiquiátrico. Según el estudio de Esteve, Franco y Vera (1995:124) estas bajas sólo afectan al 1,26% de los profesores; pero se constituyen en el tercer diagnóstico que más días de bajas produce al año; y además, en la serie estadística estudiada, se registra un aumento del 110% en un periodo de siete años.

Al margen de los datos comentados, que se refieren a los problemas psicológicos relacionados con las dificultades en el ejercicio de la docencia, desde un punto de vista médico, cabe relacionar el espectacular aumento de las bajas otorrinolaringológicas con el aumento de las dificultades en las condiciones de trabajo de los docentes. En efecto, en la misma serie estadística (Esteve, Franco y Vera: 112-124) se contabiliza un aumento del 5% en la incidencia de las bajas producidas, básicamente, por problemas de garganta, que, en la población estudiada, pasan de afectar a 45 profesores al año, generando una pérdida de 1.542 días de trabajo en el curso 1982-83, hasta afectar a 477 profesores y generar 6.249 días perdidos en el curso 1988-89.

En definitiva, los estudios disponibles reconocen que los profesores ejercen un oficio difícil, en condiciones de trabajo precarias, y que sufren, como todo

TABLA 2

Identificación de los factores de cambio social y su incidencia sobre el cambio educativo.

- Transformación cualitativa de la educación: un nuevo sistema con diferentes objetivos.
- Devaluación del sistema educativo en una sociedad de libre mercado.
- Juicio social contra el profesor.
- Ruptura del consenso sobre la educación.
- Aumento de las expectativas de la sociedad respecto al rol del profesor.
- Necesidad de modificar la formación inicial que reciben los profesores.
- Cambio de las relaciones interpersonales en la enseñanza.
- Cambios en la valoración social del profesor.
- Falta de acuerdo sobre los contenidos curriculares.
- Deficientes condiciones de trabajo ante una actividad fragmentaria.

el mundo, tensiones, ansiedades y problemas, pero que se defienden al parecer con éxito sobre la base de una serie de medidas que permiten a los profesores, momentáneamente afectados, tomarse un tiempo de recuperación (vacaciones trimestrales, permisos de larga duración, traslados, destinos en puestos administrativos, etc.).

2.2. El malestar docente. El desconcierto de los profesores ante la aceleración del cambio social

La expresión "malestar docente" pretende reflejar esas dos ideas: la falta de definición del problema, y, al mismo tiempo, el desconcierto ante un cambio que no se acaba de explicar. A diferencia de la persona que afirma estar enferma, quien dice que siente un *malestar* quiere expresar que sabe que no se encuentra bien; pero, al mismo tiempo, que se trata de un mal difuso, difícil de explicar, y del que no se acaba de encontrar la causa.

En la misma línea, cuando se habla de "malestar docente" se quiere expresar el desconcierto de los profesores ante un grupo de problemas, difíciles de iden-

tificar, por su complejidad y por la acción del cambio social, que produce su aparición y su desarrollo en plazos de tiempo cada vez más cortos.

Alvin Toffler, en *El shock del futuro* (1972) nos habla del desconcierto que sufren los individuos cuando les sacamos del marco culturalmente conocido, en el que ellos saben cómo funcionan las cosas, y les integramos en un nuevo entorno social en el que todo funciona de una manera diferente.

Como vemos, la idea de que el cambio social ha transformado profundamente la enseñanza, planteando a los profesores nuevos problemas y nuevas dificultades, está en la base de ese desconcierto de los profesores que se quiere describir con la expresión: malestar docente.

Para ayudar a los profesores a superar ese sentimiento de desconcierto y evitar la indefinición del problema, no hay mejor camino que intentar identificar los elementos que lo componen. Es probable que, cualquier análisis de los factores fundamentales del cambio, pueda ser discutido y completado con otras visiones de los problemas; pero, en tanto que seamos capaces de defi-

nir e identificar los problemas pendientes, estaremos entrando en una vía sólida para enfrentarlos y superarlos. La pregunta central, ahora, es ¿qué ha cambiado? ¿por qué la profesión docente parece haberse transformado, desde la década de los setenta, hasta convertirse en algo nuevo que desconcierta a los profesores?

En la Tabla 2 se detallan los factores de cambio social y su incidencia sobre el cambio educativo.

3. LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES ANTE LA ACELERACIÓN DEL CAMBIO SOCIAL

Esta descripción de los principales elementos de cambio en el sistema educativo avala la afirmación de que la enseñanza se ha convertido, en los últimos veinte años, en una realidad diferente. El cambio ha barrido contenidos, relaciones, objetivos, estrategias me-

todológicas, y, de paso, la seguridad en sí mismos de muchos profesores que se sienten desorientados e incapaces de asimilar tal acumulación de cambios en un periodo de tiempo relativamente corto.

Ada Abraham (1987) al estudiar los conflictos internos de los profesores nos habla de cuatro grandes actitudes generales, que nos pueden explicar las reacciones de los profesores frente al cambio: la situación de equilibrio, la abundancia de contradicciones, la reacción de inhibición y la situación de ansiedad.

Trabajando con una muestra de 246 profesores de E.G.B., Esteve (1984) estudia la frecuencia de cada una de estas grandes actitudes, empleando el M.I.S.P.E., para obtener una aproximación a la forma en que los profesores afrontan las dificultades que encuentran en su trabajo profesional. Los datos obtenidos están contenidos en la figura 2.

(Ver Figura 2)

ACTITUDES DE LOS PROFESORES.

Resultados obtenidos. Porcentajes.

SITUACIONES DE EQUILIBRIO	TOTAL	SITUACION EXTREMA	HOMBRES	MUJERES	PRIMERA ETAPA	SEGUNDA ETAPA
A. Abundancia de contradicciones.	15,04 %	0 %	12,29 %	17,74 %	13,76 %	16,66 %
B. Incapacidad para soportar la ansiedad. Inhibición.	22,35 %	4,47 %	18,03 %	26,61 %	23,18 %	21,29 %
C. Depreciación del yo. Ansiedad como rasgo dominante.	28,04 %	6,90 %	35,24 %	20,96 %	31,88 %	23,14 %
D. Equilibrio.	34,55 %	-	34,42 %	34,67 %	31,15 %	36,88 %

Muestra: 246 profesores de primaria de Málaga y provincia.

Instrumento: M.I.S.P.E. / 60.

Fuente: Esteve, J.M.; López Melero, M. y Ortiz Tallo, M.

Incidencia del ejercicio profesional en la personalidad de los educadores. Málaga, 1983, XII Plan Nacional de Investigación Educativa.

4 RESUMEN

Si reflexionamos sobre el desarrollo de este tema, veremos las consecuencias positivas que se desprenden de un estudio, que, aparentemente, parece que sólo quiere interesarse por conflictos, problemas y tensiones: el objetivo final es la autorrealización del profesor en su trabajo en la enseñanza; pero, para ello, es necesario superar problemas y eliminar tensiones hasta conseguir una situación de equilibrio.

La profesión docente puede llenar de sentido una vida; pero, para que el trabajo en la enseñanza sea una actividad positiva, hay que ganarse la libertad de estar a gusto en clase, comprendiendo con realismo los problemas del aula, arropado por una razonable seguridad en uno mismo y con destrezas sociales suficientes para deshacer los conflictos, seguro del dominio de la materia y del papel que representas enseñándola.

La mejor manera de eliminar conflictos es estudiarlos, sacarlos a la luz y poner los medios para solucionarlos. La mejor manera de que un conflicto se haga irreversible es negarlo, ocultarlo, dejarlo crecer en la sombra, mientras proclamamos a los cuatro vientos que todo va bien y que todos los problemas están resueltos.

La profesión docente, como todas, tiene conflictos y fuentes de tensión permanentes. El objetivo del paradigma personal es sacarlas a la luz, estudiarlas y ofrecer soluciones que ayuden a los profesores a superarlas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, A. (1975): *El mundo interior del docente*. Barcelona, Promoción cultural. Segunda edición: (1987): *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona, Gedisa.

ABRAHAM, A. (1984): *L'enseignant est une personne*. París, E.S.F. (Trad. Castellano (1986): *El enseñante es también una persona*. Barcelona, Gedisa).

FORO

AMIEL, R. y MACE-KRADJIAN, G. (1972): "Quelques données épidémiologiques sur la psychosociologie et la psychopathologie du monde enseignant". *Annales Médico-psychologiques*. 2,3, pp. 321-353.

AMIEL-LEBIGRE, F. (1980): «Psicopatología de la función docente». En: Debesse, M. y Mialaret, G. *La función docente*. Barcelona, Oikos-Tau.

BAYER, E. (1984): «Práctica pedagógica y representación de la identidad profesional del enseñante». En: Esteve, J.M. *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.

BAYER, E. y CHAUVET, N. (1980): *Libertés et contraintes de l'exercice pédagogique*. GENEVE, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education.

BENZ, W.K.; HOLLISTER, W.G. y EDGERTON, J.W. (1971): "An assessment of the mental health of teachers: A comparative analysis". *Psychology in the schools*. 8, pp. 72-76.

DOYLE, W. (1977): «Learning the classroom environment: an ecological analysis». *Journal of Teacher Education*, 28, 6, pp. 51-55.

DOYLE, W. (1978): "Paradigms for Research on Teacher Effectiveness". *Review of Research in Education*. 5, pp. 163-198.

ESTEVE, J.M. (1984a): *Profesores en conflicto*. Narcea, Madrid.

ESTEVE, J.M. (1984b): «L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse». *European Journal of Teacher Education*. 7, 2, pp. 203-209.

ESTEVE, J.M. (1986): «Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers». *European Journal of Teacher Education*. 9, 3, pp. 261-269.

ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. Laia, Barcelona. Tercera edición: (1994): *El malestar docente*. Paidós, Barcelona.

ESTEVE, J.M. (1989a): «Strategies cognitives pour éviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique». *Education*. 213 y 214, pp. 9-18 y pp. 9-15.

ESTEVE, J.M. (1989b): «Teacher Burnout and Teacher Stress». En: Cole y Walker (Eds.). *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes, pp. 4 - 25.

ESTEVE, J.M. (1989c): «Training Teachers to Tackle Stress». En: Cole y Walker (Eds.). *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes, pp. 147 - 159.

ESTEVE, J.M., FRANCO, S. y VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.

ESTEVE, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.

GAUDRY, E. Y SPIELBERGER, CH. (1971): *Anxiety and educational achievement*. Sydney, Wiley and sons.

GORDILLO, M.V. (1988): "La satisfacción profesional del profesor: consecuencias para la orientación educativa". En: Villa, A. *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, pp. 259-266.

GUIL, A. y LOSCERTALES, F. (1993): *Aplicación del MISPE a un grupo de 367 profesores de EGB*. Departamento de Psi-

cología Social, Universidad de Sevilla (trabajo inédito).

HUBERMAN, M. (1989): *Les cycles de vie des enseignants*. Neuchâtel, Delachaux.

MARTÍNEZ-ABASCAL, M.A. y BORNÁS, X. (1992): «Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido. Un estudio correlacional». *Revista Española de Pedagogía*. L, 193, sept.-dic., pp. 563 - 580.

ORTIZ ORIA, V. (1995): *El malestar docente como unidad de referencia empírica*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.

PEIRO, J.M. Y OTROS. (1991): *El estrés de enseñar*. Sevilla, Alfar.

POLAINO, A. (1982): «El estrés de los profesores: Estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control». *Revista Española de Pedagogía*. 40, 157, pp. 17-45.

THODE, M.L.; MORAN, S. y BANDE-RAS, A. (1992): "Fuentes de malestar entre el profesorado de E.G.B." *Revista Española de Pedagogía*. 193, sept.-dic., pp. 545-562.

TOFFLER, A. (1972): *El shock del futuro*. Barcelona, Plaza y Janés.

VEENMAN, S. (1984): «Perceived problems of beginning teacher». *Review of Educational Research*. 54, 2, pp. 143-178.

VERA, J. (1988a): *La crisis de la función docente*. Promolibro, Valencia.

VERA, J. (1988b): *El profesor principiante*. Promolibro, Valencia.

WALTER, H. (1974): "Auf der Suche nach dem Selbstverständnis" En: Ipfing, H.J. *Verunsicherte Lehrer?* Munich, Ehrenwirth.

GABINETES PSICOPEDAGÓGICOS:

La evaluación psicológica de los alumnos de Educación Primaria
ya se puede completar desde ahora con las

— ESCALAS DE APRENDIZAJE ESCOLAR — (ESAPRES)

- Abarcan toda la E. Primaria. • Diagnostican la Edad Escolar en la que se sitúa el alumno.
- Permiten descubrir los fallos de aprendizaje. • Muy útiles para las A.C.I.s y para organizar los refuerzos educativos. • Aplicación individual o colectiva, a manera de pruebas objetivas.

COSPA, C/ Bravo Murillo, 377-6ª • 28020 Madrid • Tel. (91) 733 96 14
Centro especializado en la edición y corrección de material de diagnóstico psicopedagógico