

Factores organizacionales e interpersonales generadores de estrés en la profesión docente

.....
Claudio Tascón Trujillo

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

RESUMEN

En los últimos años, se ha prestado una considerable atención a la incidencia del estrés entre los docentes, y no sólo en nuestro país.

Por eso, la expresión pública es que la enseñanza se caracteriza por pertenecer a ese conjunto de ocupaciones consideradas tradicionalmente como estresantes y el resultado final es que muchos hombres y mujeres con talento, que tienen altas expectativas de progreso, acaban desmoralizados y desilusionados.

En cualquier caso, la percepción del estrés es subjetiva y percibida en un contexto y momento dado, y está relacionada con aspectos relativos a la satisfacción en la realización del trabajo y el hecho de llevar a cabo las metas educativas hasta el final.

En este artículo se pretende aproximarnos al cómo los aspectos de la organización en cuanto a su estructura, cultura y clima pueden afectar al desarrollo profesional y la medida que las relaciones interpersonales con los compañeros, superiores y alumnos pueden desencadenar "malestar profesional".

Palabras clave: estrés docente, malestar docente, clima organizacional, cultura organizacional, relaciones interpersonales

ABSTRACT

In the last years, a considerable attention to the incidence of stress between the educational ones has been lent, and not only in our country.

For that, the public expression is that education is characterized to belong to that set of occupations considered traditionally like stressful and the final result is that many men and women with talent, that they have discharges progress expectations, finish demoralized and disillusioned.

In any case, the perception of stress subjective and is perceived in a context and given moment, and is related to aspects relative to the satisfaction in the

accomplishment of the work and the fact to carry out the educative goals until final.

This communication it has tries to approximate us to how the aspects of the organization as far as their structure, culture and climate can affect to the professional development and the measurement that the interpersonal relations with the companions, superior and students can trigger “malaise professional”.

Keywords: teaching stress, teaching malaise, organizacional climate, organizacional culture, interpersonal relations.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de las repercusiones de las condiciones de trabajo en la eficacia y el desarrollo del trabajador, ha despertado interés por el estudio de las repercusiones de las fuentes de malestar entre los profesionales al servicio del ser humano (Cherniss, 1980; Cooper y Marshall, 1980; etc.) y particularmente entre los docentes (Abraham, 1975, 1984, 1987; Esteve, 1984, 1987, Heraud, 1984; Ortiz Oria, 1995).

No es el momento de detenernos en analizar cómo las condiciones de trabajo afectan a la conducta de los trabajadores en general, pero si es necesario entender que “condiciones de trabajo”, que incluye cualquier aspecto circunstancial en el que se produce la actividad laboral, tanto factores del entorno físico como las circunstancias temporales, condicionan el desempeño de los profesionales de la docencia.

Existen estudios que hacen referencia a la presencia y consecuencias del estrés y el agotamiento dentro de la profesión docente en países tan diversos como Gran Bretaña, Estados Unidos, Israel, Canadá y Nueva Zelanda (Kyriacou, 1987). Por eso, la expresión pública es que la enseñanza se caracteriza por pertenecer a ese conjunto de ocupaciones consideradas tradicionalmente como estresantes y el resultado final es que muchos hombres y mujeres con talento, que tienen altas expectativas de progreso, acaban desmoralizados y desilusionados. Algunos abandonan la profesión, otros permanecen en ella pero les asaltan multitud de manifestaciones físicas, emocionales y de comportamiento relacionadas con ese estrés (Milstein y Golaszewski, 1985).

A veces se nos informa del padecimiento del estrés entre docentes debido al trabajo que hacen en casa, al comportamiento de los alumnos, la falta de vías promocionales, las condiciones de trabajo insatisfactorias, la mala relación con los colegas, alumnos y administradores, etc. (Kyriacou, 1987). Por otra parte, se suele considerar que los grandes factores que producen estrés en el trabajo docente son: una falta de apoyo en su tarea, una sobrecarga de las mismas para ser realizadas en un

tiempo limitado, la conducta disruptiva de los alumnos, y las expectativas sociales de su tarea como profesores. Otros destacan elementos que producen estrés, relacionados especialmente en el trabajo con los alumnos: alumnos poco cooperadores, poca habilidad en la solución de problemas conductuales y alumnos agresivos.

2. ESTRÉS Y BURNOUT EN LA PROFESIÓN DOCENTE

Ya en 1979, el congreso *The National Education Association* (NEA) trató el tema de los “profesores quemados” y concluyó que este conjunto de procesos en torno al *burnout* era la materia más necesitada de estudio e investigación para identificar y clarificar su naturaleza. A partir de 1980, el tema dio lugar a numerosas investigaciones como las de Kyriacou y Pratt (1985), Pont y Reid (1985) en Inglaterra; Farber (1984) y McIntyre (1983) en EE.UU; Kremer y Hoffman (1985), Smilansky (1984) en Israel; Laughlin (1984) en Australia; Seva Diaz (1986) y Esteve (1987) en España.

También en nuestro contexto, Manassero (1991), habla de este “queme” de los profesores, como el estado de agotamiento o falta de energías para hacer frente a las excesivas demandas profesionales con las que se encuentran. Esto les llevaría a una pérdida de motivación y sensación de fracaso al percibir el sujeto su incapacidad para controlar la situación.

Este síndrome no aparece de forma brusca (Domenech, 1995), sino que es la fase final de un proceso continuo que se identifica con unos signos previos, tales como la sensación de inadecuación al puesto de trabajo, carecer de recursos para afrontar las exigencias de la labor como profesor, carecer de formación, de capacidad para resolver problemas, no disponer de tiempo, etc. Como consecuencia de ello, el profesor tiende a aumentar su esfuerzo, y la sensación de estrés va incrementándose, apareciendo de esta forma, signos más evidentes: irritación, tensión, miedo al aula, a los compañeros, al alumnado, a no disponer de conocimientos y recursos suficientes, percepción exagerada de sus propias lagunas y miedo a no saber imponer su autoridad. Todo ello incrementa su irritabilidad y la sensación interna de tensión, ansiedad y depresión, y le induce a reacciones más desproporcionadas e inadecuadas.

Lo cierto es que los docentes sufren un malestar difuso, del que pudiera ser un síntoma el estrés del que está gravemente afectado.

En referencia al estudio sobre las variables desencadenantes y facilitadoras del “Síndrome de Quemarse por el Trabajo”, nos parece interesante la clasificación realizada por Gil-Monte y Peiró (1997, p. 63-78):

- DESENCADENANTES (Ambiente físico de trabajo, contenidos del puesto, desempeño de roles, *relaciones interpersonales*¹, desarrollo de la carrera, estresores relacionados con las NN.TT., *aspectos organizacionales*).
- FACILITADORAS (Variables de carácter demográfico, variables de personalidad, estrategias de afrontamiento, apoyo social en el trabajo).

Cooper (1986) propone un modelo, en el que se incluyen los siguientes factores como causantes del estrés:

- Presiones intrínsecas al trabajo: como las condiciones laborales físicas, el nivel de participación y toma de decisiones y el volumen de trabajo.
- La función dentro de la organización: ambigüedad del papel a desempeñar y los niveles y tipos de responsabilidad.
- *Relaciones laborales: con los superiores, colegas y subordinados, y las exigencias formuladas de forma interpersonal.*
- El desarrollo de la carrera: la presencia de un exceso o un defecto de promoción, una posible falta de seguridad laboral.
- *La estructura y el clima de la organización: política y cultura de la organización y el modo en el que los individuos interactúan con ellas, nivel de participación y compromiso en la toma de decisiones.*
- Relaciones entre el trabajo y el hogar: falta de armonización entre las exigencias del trabajo y las de la familia o sociedad.

Mencionemos en último lugar, la clasificación realizada por Ortíz (1995), la cual nos parece, hasta ahora, una de las más clarificadoras para el análisis de las variables potencialmente estresoras o de queme:

- Variables del contexto social: cambios en las demandas y el apoyo social, crisis en la imagen social de los profesores.
- Variables de la práctica docente: dificultades de la coeducación en la secundaria, incremento de la agresividad, vandalismo, evaluación del trabajo del profesor, condiciones físicas de trabajo, cambios de lugar de trabajo y problemas de adaptación.
- *Variables de la problemática relacional: relación con los compañeros y la autoridad, relación con los padres, relación con los alumnos.*
- Variables de carácter intrapersonal: motivaciones para acceder a la profesión docente y la ansiedad.

1 La cursiva ha sido añadida para destacar dichas variables.

- Variables en el profesor debutante: problemas de tipo administrativo, problemas de actuación didáctica y dificultades relacionales.

3. LAS VARIABLES DE TIPO ORGANIZACIONAL

Los estudios que tratan la salud organizacional (salud del sistema y de sus miembros) ponen de manifiesto la importancia que tienen los procesos colectivos para contribuir a mejorar el propio sistema y los peligros que representa el que esos procesos sean negativos.

Hablamos de características de la organización, que consideramos relevantes, como son la estructura, el clima, la cultura que existe en las mismas.

Las características organizacionales pueden representar fuentes de estrés para sus miembros, y si consideramos a la organización como agente colectivo, podemos decir que hay organizaciones “más estresadas” que otras.

3.1. La estructura organizacional

La comprensión del medio físico y social así como la comprensión del comportamiento de los individuos en las organizaciones es fundamental para la delimitación del clima. Por tanto el clima se refiere a las actitudes subyacentes, a los valores, a las normas y a los sentimientos que se tienen dentro de esa organización. Pero esta respuesta afectiva surge generalmente de la estructura organizacional y de las necesidades y capacidades del individuo.

Las organizaciones crean la *Estructura* para facilitar la coordinación de las actividades y controlar las acciones de sus integrantes. Se relaciona directamente con la organización del trabajo. Tiene que ver, pues, con cuestiones como el tipo y cantidad de trabajo, el tiempo disponible, el número de personas, el equipamiento técnico necesario, las posibilidades de intercambio profesional, etc.

Las organizaciones adquieren realidad objetiva y estable gracias a la estructura o entramado material, formal y personal en que se apoyan. Esta estructura puede ser horizontal o jerárquica, formal o informal, centralizada o descentralizada, funcional o no, pero existe en todas las organizaciones; es producto inevitable de un funcionamiento coordinado y garantía de una mínima continuidad y efectividad.

Diversos autores han sugerido que las organizaciones educativas no se ajustan a las teorías convencionales sobre organizaciones y, tomando un modelo que se originó en el campo de la biología, se han referido a las escuelas como sistemas *loosely coupled*, débilmente cohesionados, de estructura desajustada, dislocada, de

ajuste débil y que se caracterizan por la falta de coordinación entre las actividades y los fines de personas que actúan en unidades funcionales separadas, la existencia de áreas de interés y jurisdicción múltiples y solapadas y procesos complejos de toma de decisiones.

En tal sentido, las dimensiones estructurales de la organización (centralización, complejidad y formalización) han sido identificadas como variables desencadenantes de tensión, estrés y *burnout* (Gil-Monte y Peiró, 1997):

- **Centralización:** se refiere al grado en que las decisiones son tomadas por una persona o grupo pequeño de personas en el vértice de la jerarquía organizacional (estructura centralizada) o son tomadas por miembros de la organización distribuidos lateral y verticalmente en los distintos niveles de la jerarquía (estructura descentralizada). Por tanto el término centralización designa el grado en que la toma de decisiones se concentra en un solo punto de la organización. El concepto incluye sólo la autoridad formal inherente al puesto que ocupa.
- **Complejidad:** se refiere a la multiplicidad de unidades estructurales en las que se agrupan los miembros de una organización. La complejidad comprende tres formas de diferenciación: 1.- *Diferenciación Horizontal* o grado de separación horizontal entre las unidades. A mayor número de unidades, mayor complejidad porque las diversas orientaciones dificultan la comunicación de los integrantes y lo mismo sucede con la coordinación de las actividades de gerencia. 2.- *Diferenciación Vertical* o la profundidad de la jerarquía organizacional. Cuantos más niveles exista entre la dirección y los operativos, mayor complejidad porque existen mayores probabilidades de distorsión en la comunicación. 3.- *Diferenciación Espacial* o grado de dispersión en la ubicación de las instalaciones y el personal. A medida que aumenta la diferenciación espacial, aumenta la complejidad porque la comunicación, la coordinación y el control se hacen más difícil.
- **Formalización:** se refiere al grado en que los roles están definidos y las normas e instrucciones fijadas. Cuando un trabajo muestra gran formalización, su titular tiene un mínimo de libertad respecto a lo que ha de hacerse, cuándo hacerlo y cómo se hará.

Algunas investigaciones demuestran que la estructura organizacional, incluida la estandarización de las tareas, son un predictor indirecto de estrés y *burnout* a través de los efectos que esas variables estructurales tenían sobre las disfunciones del rol y los sentimientos de impotencia laboral del sujeto.

Cuando hablamos de la influencia de los estresantes estructurales se incluye los efectos de los departamentos o seminarios marcadamente independientes, y también el alto nivel de especialización departamental y la formalización, que no da muchas oportunidades para la promoción personal.

3.2. El clima organizacional

Diversas características del clima organizacional han mostrado relaciones significativas con experiencias de estrés laboral y con las consecuencias negativas sobre la salud y el bienestar psicológico.

Mediante la percepción del clima de trabajo los profesores interpretan la realidad organizacional que les rodea. De este modo, la forma en que los individuos interpretan el ambiente es mucho más importante en la determinación de los comportamientos que la realidad objetiva.

El clima organizacional representa de alguna manera un concepto global que integra todos los componentes organizacionales que se agrupan en los procesos y estructura organizacional.

Entre las variables de clima que nos interesa para interpretar qué le influye o le afecta a los profesores en el ámbito organizacional cabe destacar (Gil-Monte y Peiró, 1997):

- El grado de participación e implicación de los profesores en la toma de decisiones.
- La autonomía permitida en la realización de las tareas.
- El tipo de supervisión ejercida sobre él.
- El apoyo social recibido desde instancias superiores.

Como se ha mencionado, se suele considerar que la falta de participación y las formas de desarrollo de las mismas constituyen los predictores más consistentes de la tensión y el estrés relacionado con el trabajo. Dicho de otro modo, el hecho de participar de forma efectiva en la toma de decisiones puede dar como resultado un mejor desempeño del trabajo y reacciones psicológicas y conductuales positivas (Miller y Monge, 1986).

Por su parte, Marshal (1977) ha indicado que la falta de implicación en la toma de decisiones y entre otros, los “juegos políticos” en la organización están significativamente relacionados con experiencias de estrés. Finalmente, Kasl (1983) señaló una relación positiva entre salud mental deficiente y una supervisión estrecha y de falta de autonomía en el trabajo.

Otra dimensión relevante del clima organizacional en función del estrés laboral es el apoyo social y las buenas relaciones interpersonales porque pueden jugar un papel amortiguador de los efectos negativos del estrés laboral sobre la salud y el bienestar psicológico (Peiró y Salvador, 1993). La falta de apoyo social percibido desde la dirección puede empeorar los sentimientos de tensión emocional y la salud de los sujetos, independientemente de que cambien o no los niveles de estrés.

Tanto el apoyo técnico como el apoyo emocional ofrecido por los compañeros y dirección disminuye los sentimientos de afectación o tensión que pueden generar estrés o *burnout*.

De este modo, la asunción de que el clima es un factor causal sobre la satisfacción laboral, es frecuente. Del impacto que puede tener el clima de la organización sobre la satisfacción y los valores que los individuos desarrollan en su trabajo se extraen las siguientes conclusiones:

- El clima organizacional es un determinante significativo de la satisfacción del individuo.
- El grado de impacto que el clima produce sobre la satisfacción laboral varía según sea el tipo de clima y el tipo de satisfacción.
- Los valores del trabajo ayudan a los individuos a moderar los diversos impactos de maneras complejas.

Está claro que el clima influye sobre la satisfacción de los individuos, pero el clima también influye sobre su conducta al estar expuestos continuamente a una situación y una atmósfera psicológica particular en la que están inmersos.

Por tanto es importante destacar la variable de clima organizacional porque va a ser fundamental: 1.- para interpretar las fuentes de conflicto, de estrés o de insatisfacción que contribuyen al desarrollo de actitudes negativas frente a la organización; 2.- para iniciar y sostener un cambio que indique los elementos específicos sobre los cuales se han de dirigir las intervenciones y; 3.- para seguir el desarrollo de la organización y prever problemas que puedan surgir.

3.3. Cultura organizacional-Cultura profesional

Parece existir consenso en el hecho de que la cultura organizacional designa un sistema de significado común entre los miembros que distingue a una organización de otra. Hablamos del conjunto de saberes, significaciones y prácticas socialmente compartidas en una situación por unos individuos, unos grupos o una sociedad; que representa un modelo de comprensión de las experiencias, de las actitudes y de los juicios de otros y de nosotros mismos, referidos a los acontecimientos (Fischer, 1992); y que constituye un modelo de significaciones socialmente compartidas que les permite comportarse y actuar de manera adaptada en el seno de una sociedad.

La cultura, por tanto, desde esta perspectiva psicosocial constituye una variable organizativa representada por los patrones de significados compartidos por sus miembros y que se apoya en determinadas creencias, valores, normas y rituales de

funcionamiento. Pero claro, hablamos de cultura predominante de la organización, sin tener en cuenta que las organizaciones también se componen de muchas subculturas que son capaces de influir en el comportamiento de sus integrantes.

El interés por conocer la influencia de los componentes culturales es fundamental para comprender un conjunto de variables que inciden en el funcionamiento de la organización y que por tanto afecta a los individuos. Es más, la cultura organizacional tiene un valor importantísimo para el desarrollo de la profesión docente, porque determina las actuaciones de los profesores, ya que la cultura profesional establece un lenguaje, una perspectiva, unos valores y unos supuestos que son fundamentales para conocer y comprender la profesión docente. De este modo, sólo entendiendo los patrones culturales que dan sentido a esta profesión, es como se podría llevar un cambio, porque es fundamental comprender las limitaciones y posibilidades del cambio educativo.

Los principios que caracterizan una cultura profesional los podemos resumir en:

- Un lenguaje común y unas categorías conceptuales compartidas.
- Algunas formas de definir sus fronteras y de seleccionar sus miembros así como sistemas para el desarrollo de la organización.
- Algunas formas de disponer la autoridad, el poder, el estatus, la propiedad, y otros recursos.
- *Algunas normas para mantener las relaciones interpersonales y la intimidad, creando lo que se ha llamado estilo o clima de la organización.*
- Criterios para ofrecer recompensas o castigos.
- Formas de abordar sucesos inmanejables como problemas y/o conflictos organizacionales.

Entendemos, por tanto, que en función del contenido y la forma que adopta una cultura en las organizaciones educativas sea de tipo individualista, balcanizada, mosaico móvil, colegiada, artificial, colaborativa (Hargreaves, 1996), nos puede ayudar a comprender los límites y las posibilidades de desarrollo de los profesores y del cambio educativo.

4. LAS VARIABLES DE LA DINÁMICA INTERPERSONAL

Cabe esperar que los ambientes de trabajo que promueven el contacto con la gente serán, por lo general, más beneficiosos que aquéllos que lo impiden o lo dificultan. En este sentido, las oportunidades de relación con otros en el trabajo es

una variable que aparece positivamente relacionada con la satisfacción, y negativamente con la tensión y la ansiedad.

De todos modos, esto no significa que las relaciones interpersonales en el ámbito laboral siempre resulten positivas. Es más, pueden convertirse en uno de los estresores más importantes.

En cualquier caso, unas buenas relaciones entre los miembros son un factor central de la salud personal y organizacional. Pero si las relaciones están basadas en la desconfianza, falta de apoyo, son poco cooperativas y fundamentalmente destructivas pueden producir niveles elevados de tensión y estrés entre los miembros de un grupo u organización (Peiró, 1992).

Los principales factores que se pueden considerar estresantes en los docentes en cuanto a las relaciones interpersonales se deben a relaciones con: *alumnos; colegas; padres; directores y autoridades docentes*. En esta ocasión nos centraremos en alumnos, compañeros y superiores.

4.1. Relaciones con los alumnos

Estudios realizados entre los profesionales de servicios han puesto de manifiesto que el trabajar con personas y las relaciones que se experimentan con ellas son una fuente importante de estrés. También se ha encontrado en estos profesionales sentimientos de despersonalización, agotamiento emocional y otras reacciones, que han sido caracterizadas como *burnout*.

Por tanto, se admite que las actitudes y conductas del alumnado representan una fuente potencial de estrés, aunque algunos autores dicen que no representa tanto, porque de alguna manera los profesores consideran que estas situaciones son propias de la profesión y asumen estas circunstancias.

En cualquier caso las relaciones que se experimentan con los alumnos representan uno de los aspectos que mayor satisfacción puede reportar a los profesores, pero al mismo tiempo una de las fuentes potenciales de su insatisfacción profesional, porque nos gusta sentirnos valorados y si en cambio, se nos quita el saber, se nos vivencia como un rival y se nos desvalora, están establecidas las condiciones para la insatisfacción.

Entre los factores relacionales con el alumnado y que pueden perturbar al docente Coates y Thoresen (1976) realizaron una revisión sobre las fuentes de malestar más importantes que les afectaba:

- Problemas de disciplina.
- Falta de motivación del alumnado.

- Adaptación a las diferencias individuales.
- Dificultad en la evaluación.

Por su parte, Kiriadou (1987) al agrupar las fuentes de malestar, encontraron los siguientes factores relacionales:

- La disciplina en el aula.
- Utilización de castigos y la inadecuación de las medidas disciplinarias disponibles.
- No aceptación, por parte de los alumnos de la autoridad.
- Nivel de ruidos generalmente alto.
- Escasa motivación del alumnado.
- Heterogeneidad de los grupos.

Pero aceptando estos factores propuestos como válidos, también es cierto que en muchos casos aparecen como en un continuo que puede ir desarrollándose con sus particulares consecuencias.

Un primer factor a mencionar y que consideramos que es transversal a todos los demás sería el de los PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN a raíz de los cuales aparecerán numerosos problemas que imposibilitan muchas veces una relación adecuada y que, de por sí, son producto de un fallo de entendimiento generacional. No es menos cierto que los alumnos tienen “modelos” de profesores ideales y normalmente sitúan a los docentes “fuera” de su mundo, y sus propios valores y actitudes ayudan a mejorar o dificultar esa comunicación.

Es más los clientes directos, o sea los jóvenes, critican los procesos pedagógicos, las normas y procedimientos, la mentalidad, el carácter o la capacidad de sus profesores.

El profesor sabe que su papel es motivarles pero con frecuencia le pueden surgir tensiones y conflictos que alteren dicha relación y haciendo que el profesor se sienta indefenso. Pero la amenaza de daños e insultos que pueden experimentar estos profesionales por parte de sus alumnos representa un impacto negativo mayor que cualquier otro aspecto experimentado en su profesión.

Los profesores se encuentran también con una, cada vez más frecuente FALTA DE RESPETO y para protegerse de esa indefensión tienen que recurrir al ejercicio de la autoridad aunque no fuera su intención.

En este sentido, esa autoridad ejercida puede ser (Vera, 1988) de “líder natural”, mereciendo la confianza y el reconocimiento de los alumnos o de “líder impuesto” ejerciendo el poder y prerrogativas que le confiere su posición, procurando imponer unas normas mínimas que regulen y ordenen el trabajo en clase. El profesor que opta por el rol de líder sólo puede esperar de los alumnos respuestas acordes a una

insubordinación utilizando todo tipo de estrategias y artimañas para burlar dicha autoridad.

El profesorado siente miedo a ser “descubierto” en fallos que puedan dañar su autoridad y se defiende con ciertos mecanismos de rigidez. Por tanto, alumnos y profesores se enfrentan a una dialéctica de poder que les sitúa en una interacción conflictiva de índole variada. Como comenta Ortiz (1995, p. 55) “ante los miedos y dificultades el docente se defiende con amenazas, castigos, chantajes emocionales. Explicará con rapidez y en tono bajo para controlar los ruidos de clase, dará temas por explicados (...) y promoviendo en los estudiantes una serie de respuestas; como hacer que no entienden las cosas, preguntar sobre procesos elementales, descalificaciones directas o indirectas, y diversidad de ataques y agresiones al profesor”.

Se acepta generalmente (Ferreres e Imbernon, 1999, p. 153) que el profesor que tiene problemas de disciplina con sus alumnos los ha generado él mismo con su falta de tacto en las relaciones interpersonales. Puede que a veces esto sea así, pero en otras no.

Además, los alumnos que viven en un sistema impositivo tienden a desarrollar formas de comportamiento de huida o rechazo como no ir a clase o llegar tarde, pero pueden desarrollar también otro tipo de medidas defensivas.

Entonces es cuando aparece otro de los aspectos que representa un obstáculo para el desarrollo de la enseñanza, hablamos de la INDISCIPLINA que se traduce por el hecho de que los profesores sienten, cada vez más, que no pueden controlar las situaciones del aula.

Ciertas conductas como los alborotos, las travesuras, retrasos, insolencias, etc., siguen siendo habituales en los centros, pero van apareciendo otro tipo de comportamientos entre los que se incluye el consumo de drogas, extorsiones, amenazas físicas, robos de material, etc.

Y los alumnos aprenden fácilmente que de la unión con los compañeros surgen oportunidades para enfrentarse al “poder” y expresando su desacuerdo es como se empiezan a manifestar los comportamientos disruptivos. Incluso manifestándose mediante el uso de la mentira.

Caso particular se da en la ESO, por la obligatoriedad de la escolarización, donde los alumnos se sienten “forzados” contra su voluntad y cuestionan el modelo institucional, hecho que está dando lugar a la proliferación de comportamientos ya no solamente disruptivos, sino directamente agresivos y violentos al ser retenidos “a la fuerza” (Ortiz, 1995). Pero es que además, esos mismos profesores han de convertirse en “vigilantes” del buen ambiente.

Otros comentan que la mala actitud y conducta de los alumnos pueden interferir en el “feedback” necesario para la mayoría de los docentes en relación con la satisfacción en su trabajo.

Los alumnos se revelan contra las imposiciones con la rebelión, entre otros factores, ante situaciones de imposición arbitraria de los profesores, y que se caracteriza por la presencia de una agresividad activa o pasiva (Ortiz, 1995).

Cuando se llega a situaciones de este tipo puede pasar de todo, hasta el punto de aumentar la VIOLENCIA en dichas instituciones escolares. Entre esos problemas están los sentimientos de amenaza que están experimentando los docentes en los últimos años aunque muchas veces no se materialicen, aunque cada vez más, esas acciones se realicen. Por tanto, también aparece la violencia en el entorno escolar como causa de estrés.

Ya no es sólo como comentaba Esteve (1987, p. 45) que, “... el tema de la violencia en las instituciones escolares es más importante por su efecto sobre la seguridad y confianza de los profesores en sí mismos, en el plano psicológico, que por su incidencia real... Hoy hemos llegado a un punto en que este problema ocupa lugar destacado en los periódicos aunque muchas veces pueda parecer aislado y esporádico.”

Otro mecanismo que puede surgir es el de las agresiones, como hemos comentado, cada vez más frecuentes. Cuando tales situaciones se dan se despiertan las reacciones agresivas de los docentes y que generan, a su vez, reacciones agresivas en los alumnos fomentadas por los líderes, por lo que se puede entrar en una escalada sin fin.

4.2. Relaciones con los compañeros (colegas)

Las relaciones con los propios compañeros, si son conflictivas, representan una fuente de malestar en todos los ámbitos laborales y una fuente de estrés. Dicho de otro modo, las buenas relaciones tienen un gran valor porque ayudan a combatir el estrés.

En cualquier caso no podemos obviar que este “buen clima” se puede desarrollar mejor o no, cuando se facilitan las relaciones desde la estructura organizacional. Una estructura formal puede reducir las ocasiones y posibilidades relacionales.

Es más, “...si esas relaciones no se incentivan ni potencian, es posible que se desarrollen “facciones” dentro de las escuelas” (Cooper, 1997, p. 75). Y estas mismas divisiones se pueden convertir en la propia causa del estrés.

Hoy se habla de la necesidad de cooperación y colaboración entre los docentes, pero no saben ni están acostumbrados a trabajar en equipo ni a compartir sus preocupaciones con los demás. El docente tiene que entender que la labor educativa es una labor de conjunto y que requiere un “buen ambiente” laboral para el óptimo desarrollo de las demandas que se les plantean. Ya se ha comentado que,

de todos modos, no es fácil tomar decisiones consensuadas ni conseguir un clima de participación y colaboración eficiente.

Los cambios en la reforma no afectaron sólo al “continente” o estructura, los cambios también llegaron con la conversión de los “contenidos” de la enseñanza desde la fuente pedagógica del currículum: qué, para qué, cómo, cuándo, etc.; cambios que llegaron también desde la fuente psicológica, sociológica y epistemológica que originó una nueva concepción en la relación profesor-alumno, desde aspectos curriculares, de agrupamiento y diversidad, de estrategias instruccionales, evaluación, etc. La práctica docente no es sólo un asunto de destreza o disposición individual, influyen también las condiciones en las que se realiza. Los colegas ejercen una influencia decisiva en la socialización profesional de los docentes y esta influencia ocurre en su mayor parte de manera informal.

De alguna manera, estas transformaciones del trabajo profesional de los docentes puede que haya provocado que los profesores se hayan enfrentado a una crisis de identidad para vencer los mecanismos de resistencia al cambio y a la innovación.

Por tanto, nos encontramos con un problema relevante para el desarrollo de un buen ambiente de trabajo entre los compañeros, la FALTA DE CULTURA DE TRABAJO EN EQUIPO.

Posiblemente, la colaboración profesional entre los docentes sea el rasgo decisivo que diferencia a los centros eficaces de los menos eficaces. En estos últimos, las solicitudes u ofertas de ayuda entre profesores son evitados, primero porque atentan contra las normas de autonomía y, segundo, porque reflejan un sentimiento de incompetencia docente. Además en los centros eficaces, el diálogo profesional, el análisis, la evaluación y la experimentación de las formas de enseñanza son prácticas habituales.

Muchos profesores se quejan de la falta de trabajo en equipo y de no existir colaboración (cultura organizacional) con los compañeros en los centros, provocando en muchas ocasiones conductas rutinarias y poco motivantes para el desarrollo de la ilusión por la profesión.

Pero también, esta falta de colaboración genera malestar porque, en determinadas ocasiones de dudas e inseguridad de los profesores les gustaría tener el apoyo de los compañeros sin sentir que molesta por ello. Puede que se deba a temor al rechazo, las censuras y las críticas.

En una investigación anterior de quién suscribe este artículo (Tascón, 1998) se intentaron analizar los inconvenientes que existen en los centros para trabajar en equipo:

- Esperar a que “otro” tome las decisiones.
- No saber escuchar.

- Los más antiguos se creen con derechos.
- La normativa se interpreta de forma diferente.
- Compañeros que no participan, no opinan y pasan de los acuerdos.
- Falta o se desconoce una dinámica de trabajo.
- No comenzar a tiempo.
- Reuniones como pérdida de tiempo.
- Hablar y desahogar con otras cuestiones durante las reuniones.
- No saber centrarnos en el tema.
- Tenemos cosas más importantes que hacer que perder el tiempo.
- Falta coordinación.
- Desorganización en las reuniones.
- Falta motivación.
- No conocer estrategias grupales.
- Hablar entre compañeros cuando se defienden distintas posturas.
- Tener poco tiempo para todo.

La coordinación y el trabajo en equipo son una necesidad en períodos de cambio y una característica esencial en los centros eficaces. Son centros que se distinguen por su apoyo específico a la discusión sobre las prácticas del aula, la crítica y observación mutua, los esfuerzos conjuntos para diseñar y preparar el currículo y la participación colectiva en las cuestiones de mejora instruccional. En ellas imperan dos normas: la del trabajo cooperativo y la de la experimentación o mejora permanente.

En suma, el trabajo en equipo ayuda a promover la implicación colectiva en la búsqueda de soluciones, favorece un mayor compromiso con las decisiones tomadas, aumenta la diversidad y con ella el enriquecimiento y la imparcialidad, estimula la participación, evitando sentimientos de manipulación.

Pero los que nos encontramos día a día con esos profesionales, también somos conscientes de un tema crucial que condiciona las condiciones de “buen clima” necesarias; hablamos de la FALTA DE RESPETO y tolerancia en las opiniones y que puede desembocar en conflictos interpersonales que hacen insostenible, en muchos casos, la misma convivencia.

Algunos comportamientos propuestos por Brunet y Negro (1988, p. 37) como indicadores que pueden ayudarnos a detectar la presencia de una tensión o de un conflicto más o menos cristalizado pueden verse a continuación:

- Atacar las ideas antes de que se expresen.
- Argumentar con violencia.

- Clima de impaciencia.
- Desconfiar de la capacidad del grupo y hablar mal de él.
- Acusaciones recíprocas.
- Polarización en bandos.
- Incapacidad para tomar decisiones.

En las relaciones entre personas de distinta formación, edad, origen social, etc., es frecuente que surjan diferencias y roces. Éstas pueden ser simples discrepancias fruto de la convivencia diaria, pero a veces se manifiestan actitudes distintas ante diversos aspectos de la vida y de la educación. A veces hasta la forma de vestir, determinadas expresiones y comportamientos son ocasión para que surjan desacuerdos que pueden terminar en conflicto.

“Ser tolerante con los compañeros y respetuosos con la diversidad de maneras de ser de los demás es casi imprescindible para conseguir que las relaciones en los equipos sean suficientemente satisfactorias y gratificantes para todos (...) y se ha de aceptar que cada miembro estará con unas actitudes diferentes, intereses distintos, maneras de pensar, etc. (...) y que cada miembro pueda sentirse seguro de que el grupo será suficientemente respetuoso con sus especificidades, temores, inseguridades y problemas personales” (Bonals, 1996, p. 23).

Son esos mismos profesores los que sugieren que además de trabajar las habilidades sociales con el alumnado, sería necesario trabajar con ellos dichas cuestiones, porque la realidad así lo demanda.

4.3. Relaciones con los superiores

El profesor suele sentirse molesto por la dependencia y la relación con las autoridades docentes porque sus exigencias se suman a las demandas que ya tienen por parte de los alumnos, los padres y la sociedad.

Cuando hicimos referencia a la influencia del liderazgo en las manifestaciones de malestar y estrés se hizo mención al papel que ocupan los equipos directivos en el desarrollo de condiciones satisfactorias o no, para el docente, y que ese estilo de liderazgo es causa potencial de estrés en cualquier profesión.

En general, los directores han de asumir entre sus obligaciones la de mejorar la variedad y la calidad del puesto de trabajo docente. Para ello habrá de tender a hacer del trabajo docente una tarea cada vez más compartida; ofrecer posibilidades para elegir y para asumir tareas de manera voluntaria; incrementar la variedad de tareas a realizar; implantar sistemas flexibles de organización del horario y recursos adaptables a las necesidades de las personas y a las exigencias del trabajo, etc.

Se supone que una dirección, de carácter elegido, permite conciliar autoridad formal con liderazgo, y generar un clima y cultura organizacional más saludable, que revierta en una mayor colaboración y menor conflicto entre compañeros.

Se espera que los directores favorezcan iniciativas en el profesorado y desarrollen propuestas constructivas que mejoren el funcionamiento de los centros, pero siempre no ocurre así. Debe dinamizar el desarrollo de la participación y reforzar los sentimientos de pertenencia de sus miembros, sin descuidar iniciativas de participación a toda la comunidad educativa, además de establecer relaciones con otras instituciones sociales; pero muchas veces manda la estructura jerárquica de verticalidad.

En cualquier caso la relación con la autoridad se manifiesta no sólo en las relaciones con la dirección, sino también en autoridades jerárquicas directas o indirectas, como por ejemplo con la inspección.

La inspección sigue desempeñando, a pesar del nuevo rol de asesor, un papel coactivo y fiscalizador de cara al cumplimiento de normas y programas. Esa es la "impresión" que tienen los docentes de ellos y de alguna manera se tiene que ir cambiando esa imagen y los inspectores procurando que así sea. Para el profesorado "todo" son exigencias por parte de los superiores, y su respuesta frecuente sería, ¿qué es lo que se piensan?

En este sentido, Coates y Thorensen (1976) encontraron que las relaciones con los inspectores son difíciles tanto para principiantes como para los profesores más veteranos. Las reacciones ante el liderazgo y la supervisión a la que se ven sometidos los docentes se puede manifestar en pasividad y represión, pudiendo en algunos casos llegar a manifestaciones más agresivas. Por tanto, seguimos afirmando el factor cultura organizacional como relevante de cara a la intervención y el buen desempeño y realización en la profesión.

En definitiva, el profesorado necesita de "nuevas formas" en su trabajo y muchas veces no encuentra respuestas en una formación que ha estado alejada, por lo general, de la realidad. Pero además necesitan encontrar en el desempeño de su trabajo un clima de aceptación que le permita ejercer con calidad su labor. Y, aunque necesite el apoyo de la comunidad educativa y social en general, necesita en particular sentirse apoyado y valorado por sus propios alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural.
- (1984). Tensiones propias de los profesores. En J. M. Esteve (Comp.), *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.

- BONALS, J. (1996). *El Trabajo en Equipo del Profesorado*. Barcelona: Grao.
- BRUNET, J. y NEGRO, J. L. (1988). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: Ediciones San Pío X.
- COATES, T. y THORESEN, C. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46, 2, 159-184.
- CHERNISS, C. (1980). *Staff burnout: job stress in the human service*. California: Sage. Beverly Hills.
- COOPER, C. L. (1986). Job distress: Recent research and the emerging role of the clinical occupational psychologist. *Bulletin of the British Psychological Society*, 39, 325-331.
- (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- y MARSHALL, J. (Eds.) (1980). *White collar and professional stress*. Chistester: John Wiley.
- DOMENECH, B. (1995). Introducción al síndrome de *burnout* en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Revista de Psicología educativa*, 1, 63-78.
- ESTEVE, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- FARBER, B. (1984.) Stress and burnout in suburban teachers. *Journal od Educational Research*. 77, 6, 25-331.
- FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis Educación.
- FISCHER, G. N. (1992). *Campos de intervención en Psicología Social. Grupo, institución, cultura, ambiente social*. Madrid: Narcea.
- GIL-MONTE Y PEIRÓ, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesores y postmodernidad*: Madrid: Morata.
- HERAUD, L. (1984). El enseñante en dificultades: métodos de investigación y perspectivas psicoterapéuticas. En J. M. Esteve, (Coord.), *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- KASL, S. (1983). Pursuing the link between stressful life experiences and disease: A time for Reappraisal. En C. L. Cooper, (Comp.), *Stress in headteachers and principals in the United Kingdom*. Manchester: Polytechnic.
- KREMER, L. y HOFFMAN, J. (1985). Teachers' professional identity and burnout. *Research in Education*, 34, 89-95.
- KYRIACOU, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international rewiev. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.
- PRATT, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptom. *British Journal os Educational Psychology*, 55 61-64.

- LAUGHIN, A. (1984). Teacher stress in Australian setting: The role of biographical mediators. *Educational Studies*, 10, 1, 7-22.
- MANASSERO, A. (1991). Estrés y burnout en la enseñanza. En A. Medina y L. M. Villar (coords.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 391-422). Madrid: Universitas, S. A.
- MARSHALL, J. (1977). *Job pressures and satisfactions at managerial levels*. Manchester: Umist.
- MCINTIRE, T. (1983). The effect of class size on perceptions of burnout by special education teachers. *Mental Retardation and Learning Disability Bulletin*, 11, 3, 142-145.
- MILLER, K. y MONGE, P. (1986). Participation, satisfaction and productivity: A meta-analytic review. *Academy of Management Journal*, 29, (4), 727-753.
- MILSTEIN, M. y GOLASZEWSKI, T. (1985). Effects of organisationally-based and individually-based stress management effort in elementary school settings. *Urban Education*, 19 (4)
- ORTIZ, V. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amaru.
- PEIRÓ, J. M. (1992). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- y SALVADOR, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- PONT, H. y REID, G. (1985). Stress in special education: the need for transactional data. *Scottish Educational Review*, 17, 107-115.
- SEVA DÍAZ, A. (1986). *Stress, malestar psicológico y disturbios mentales en el docente*. Zaragoza: Publicaciones Universidad.
- SMLANSKY, J. (1984). External and internal correlates of teachers satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92.
- TASCÓN, C. (1998). Trabajo en Equipo y Formación del profesorado en los centros educativos. Necesidades de formación. En A. García y A. Lucas. *Formación y Participación. Las Organizaciones en el S.XXI* (pp. 37-50). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- VERA, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.