

María Elena Napione Bergé

**¿CUÁNDO SE “QUEMA”  
EL PROFESORADO  
DE SECUNDARIA?**



Madrid - Buenos Aires - México

© María Elena Napione Bergé, 2008

Reservados los derechos.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Ediciones Díaz de Santos

[www.diazdesantos.es/ediciones](http://www.diazdesantos.es/ediciones) (España)  
[www.diazdesantos.com.ar](http://www.diazdesantos.com.ar) (Argentina)

ISBN: 978-84-7978-866-7  
Depósito legal: M. 18.426-2008

Fotocomposición: Estefanía Grimoldi  
Diseño de Cubierta: Ángel Calvete  
Impresión: Fernández Ciudad  
Encuadernación: Rústica-Hilo  
Impreso en España

# Índice

---

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	XIII
<b>PRÓLOGO</b> .....	XV
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	XXI
<b>PRIMERA PARTE</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1. El estrés laboral en el profesorado</b> .....	3
<b>1.1. El estrés laboral: una necesaria intervención preventiva</b> .....	3
<b>1.2. El síndrome general de adaptación</b> .....	6
<b>1.3. Modelos explicativos del estrés laboral</b> .....	9
1.3.1. Modelo de asociación entre las demandas psicológicas y el control sobre el trabajo .....	9
1.3.2. Modelo de apoyo social .....	11
1.3.3. Modelo esfuerzo-compensaciones .....	12
1.3.4. Modelo basado en factores de riesgo psicosociales .....	12
1.3.5. Modelo para el estudio del estrés colectivo .....	13
1.3.6. Modelo cognitivo-transaccional del estrés o modelo de afrontamiento .....	15
1.3.7. Modelo del estrés del profesor .....	18
<b>1.4. Desencadenantes del estrés laboral</b> .....	20
1.4.1. El modelo de factor de riesgo .....	21
1.4.2. El modelo de estresor laboral .....	28
1.4.2.1. <i>Ambiente físico de trabajo</i> .....	29
1.4.2.2. <i>Demandas del puesto de trabajo</i> .....	29



1.4.2.3. <i>Contenidos del puesto de trabajo</i> .....	30
1.4.2.4. <i>Desempeño de roles, relaciones interpersonales y desarrollo de la carrera</i> .....	31
1.4.2.5. <i>Estresores relacionados con las nuevas tecnologías</i> .....	36
1.4.2.6. <i>Fuentes extraorganizacionales de estrés laboral</i> .....	37
<b>1.5. Moduladores del estrés laboral</b> .....	39
1.5.1. Características individuales .....	39
1.5.2. Rasgos sociodemográficos .....	43
1.5.3. El apoyo social .....	43
<b>1.6. Instrumentos de evaluación del estrés</b> .....	45
<b>1.7. Sintomatología del estrés laboral</b> .....	46
<b>1.8. Consecuencias del estrés laboral</b> .....	47
<b>1.9. Prevención del estrés laboral</b> .....	49
<b>CAPÍTULO 2. El síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) en el profesorado</b> .....	53
<b>2.1. Evolución histórica del concepto</b> .....	53
<b>2.2. Concepto</b> .....	56
<b>2.3. El desarrollo del proceso del síndrome de quemarse por el trabajo</b> ..	59
<b>2.4. Modelos explicativos del síndrome de quemarse por el trabajo</b> .....	61
2.4.1. Un modelo estructural sobre la etiología y el proceso del síndrome de quemarse considerando antecedentes de nivel personal, interpersonal y organizacional (Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1995) ..	62
2.4.2. Modelo MPB (multipathways to burnout) de Friedman (1996) ..	63
2.4.3. Modelo teórico sobre el SQT (Gil-Monte, 2005) .....	67
<b>2.5. Facilitadores y desencadenantes del síndrome de quemarse por el trabajo</b> .....	76
2.5.1. Variables sociodemográficas como facilitadores del SQT .....	76
2.5.1.1. <i>Variables propias del profesorado</i> .....	77
2.5.1.2. <i>Relación familia-trabajo</i> .....	80
2.5.1.3. <i>Variables relacionadas con el entorno social</i> .....	83
2.5.2. Variables sociolaborales como desencadenantes del SQT .....	84
2.5.2.1. <i>Particularidad de cada centro educativo</i> .....	85
2.5.2.2. <i>Titularidad del centro educativo</i> .....	85
2.5.2.3. <i>Demandas del puesto de trabajo</i> .....	86
2.5.2.4. <i>Desempeño de diferentes roles</i> .....	89
2.5.2.5. <i>Formación continua</i> .....	91
2.5.2.6. <i>Alumnado</i> .....	97

<b>2.6. Consecuencias del síndrome de quemarse por el trabajo</b> .....	127
2.6.1. Consecuencias para la persona .....	128
2.6.1.1. <i>Consecuencias sobre la salud: manifestaciones psicosisomáticas</i> .....	129
2.6.1.2. <i>Consecuencias sobre las relaciones interpersonales extralaborales</i> .....	130
2.6.2. Consecuencias para la organización .....	131
2.6.2.1. <i>Satisfacción laboral baja</i> .....	131
2.6.2.2. <i>Propensión al abandono de la organización</i> .....	133
2.6.2.3. <i>Absentismo laboral</i> .....	135
2.6.2.4. <i>Deterioro de la calidad de servicio de la organización</i> ..	137
<b>2.7. El diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo</b> .....	138
2.7.1. Instrumentos de evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) .....	139
2.7.2. Maslach Inventory Burnout (MBI) .....	143
2.7.3. El síndrome de quemarse por el trabajo como accidente laboral ..	145
<b>2.8. Estrategias de intervención para la prevención y afrontamiento del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT)</b> .....	146
 <b>SEGUNDA PARTE</b> .....	 153
 <b>CAPÍTULO 3. Estudio sobre factores explicativos del síndrome de quemarse por el trabajo</b> .....	 155
<b>3.1. Objetivos del estudio</b> .....	155
<b>3.2. Diseño metodológico</b> .....	156
3.2.1. Fase cuantitativa .....	156
3.2.1.1. <i>La muestra</i> .....	157
3.2.1.2. <i>Instrumentos de recogida de datos</i> .....	160
3.2.1.3. <i>El análisis de los datos</i> .....	168
3.2.2. Fase cualitativa .....	168
3.2.2.1. <i>Sujetos</i> .....	169
3.2.2.2. <i>Técnicas cualitativas de recogida de información</i> .....	170
3.2.2.3. <i>Análisis cualitativo de la información</i> .....	173
<b>3.3. Resultados</b> .....	173
3.3.1. <i>Análisis descriptivo</i> .....	173
3.3.1.1. <i>Puntuaciones medias obtenidas</i> .....	173
3.3.1.2. <i>Grados de síndrome de quemarse por el trabajo</i> .....	176

X	• • • •	¿Cuándo se “quema” el profesorado de Secundaria?	
		3.3.1.3. <i>Análisis correlacional</i> .....	178
		3.3.1.4. <i>Diferencias entre grupos</i> .....	179
		<b>3.4. Conclusiones</b> .....	252
		 <b>CAPÍTULO 4. Propuestas de intervención preventiva</b> .....	 265
		<b>4.1. Propuestas dirigidas a los centros educativos</b> .....	268
		4.1.1. El centro educativo como escuela abierta .....	268
		4.1.1.1. <i>Fundamentación de la propuesta</i> .....	268
		4.1.1.2. <i>Opiniones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria</i> .....	269
		4.1.1.3. <i>Propuestas de la investigadora del estudio</i> .....	272
		4.1.2. Proyecto educativo .....	274
		4.1.2.1. <i>Fundamentación de la propuesta</i> .....	274
		4.1.2.2. <i>Opiniones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria</i> .....	275
		<b>4.2. Propuestas dirigidas al profesorado, Administración educativa y la comunidad</b> .....	279
		4.2.1. Reflexión sobre la identidad profesional del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria .....	279
		4.2.1.1. <i>Fundamentación de la propuesta</i> .....	279
		4.2.1.2. <i>Opiniones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria</i> .....	283
		4.2.1.3. <i>Propuestas de la investigadora del estudio</i> .....	289
		<b>4.3. Propuestas dirigidas al profesorado, directivos de los centros y Administración educativa</b> .....	291
		4.3.1. El apoyo social .....	291
		4.3.1.1. <i>Fundamentación de la propuesta</i> .....	291
		4.3.1.2. <i>Opiniones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria</i> .....	293
		4.3.1.3. <i>Propuestas de la investigadora del estudio</i> .....	302
		4.3.2. Mejorar las condiciones de trabajo del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria .....	303
		4.3.2.1. <i>Fundamentación de la propuesta</i> .....	303
		4.3.2.2. <i>Opiniones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria</i> .....	305
		4.3.3. Propuestas de la investigadora del estudio .....	312

<b>4.4. Propuestas dirigidas a la Administración educativa y universidades</b> .....	316
4.4.1. Formación del profesorado .....	316
4.4.1.1. <i>Fundamentación de la propuesta</i> .....	316
4.4.1.2. <i>Formación inicial</i> .....	317
4.4.1.3. <i>Formación continua</i> .....	326
<b>4.5. Propuestas dirigidas a la Administración educativa, Universidad (formación del profesorado), centros educativos y profesorado</b> ....	333
4.5.1. Relación profesorado-alumnado .....	333
4.5.1.1. <i>Fundamentos de la propuesta</i> .....	333
4.5.1.2. <i>Opiniones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria</i> .....	337
4.5.1.3. <i>Propuestas de la investigadora del estudio</i> .....	342
<b>4.6. Propuestas dirigidas al profesorado, directivos de centros educativos, Administración educativa y otras administraciones públicas</b> ...	345
4.6.1. Atención de las familias del alumnado .....	345
4.6.1.1. <i>Fundamentación de la propuesta</i> .....	345
4.6.1.2. <i>Opiniones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria</i> .....	346
4.6.1.3. <i>Propuestas de la investigadora del estudio</i> .....	347
<b>4.7. Propuestas dirigidas a la Administración educativa</b> .....	349
4.7.1. La evaluación del profesorado .....	349
4.7.1.1. <i>Fundamentación de la propuesta</i> .....	349
4.7.1.2. <i>Opiniones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria</i> .....	352
<b>4.8. Propuestas dirigidas a las Administraciones educativas e instituciones vinculadas con Sanidad Pública, Bienestar Social y Seguridad e Higiene del Trabajo</b> .....	354
4.8.1. Recursos educativos, humanos y materiales necesarios .....	354
4.8.1.1. <i>Fundamentación de la propuesta</i> .....	354
4.8.1.2. <i>Opiniones del profesorado de Educación Secundaria ..</i>	357
4.8.1.3. <i>Propuestas de la investigadora del estudio</i> .....	359
<b>ANEXOS</b> .....	361
<b>Anexo 1. INVENTARIO MBI-ES ADAPTADO (Versión en castellano)</b> .....	363
<b>Anexo 2. INVENTARIO MBI-ES ADAPTADO (Versión en catalán)</b> ..	365

XII     •  
          •  
          •  
          •  
          •     ¿Cuándo se “quema” el profesorado de Secundaria?

<b>Anexo 3. CUESTIONARIO SOBRE ASPECTOS DEL TRABAJO DEL PROFESORADO .....</b>	<b>367</b>
<b>Anexo 4. CUESTIONARI SOBRE ASPECTES DE LA FEINA DEL PROFESSORAT.....</b>	<b>373</b>
<b>Anexo 5. Baja laboral de una profesora de Educación Secundaria Obligatoria. Datos de una entrevista.....</b>	<b>379</b>
 <b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	 <b>383</b>



## Agradecimientos

---

A todo el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de los centros educativos de Barcelona, mi mayor reconocimiento. Gracias a vuestra colaboración fue posible concretar mi trabajo de investigación, cuyos resultados y propuestas incluyo en este libro.

A mis profesoras y profesores de aquella época inolvidable de mi adolescencia, que me acompañaron en esa etapa difícil. Gracias por el entusiasmo para enseñar, por la sonrisa, por el límite puesto a tiempo.

A los directores de mi Tesis Doctoral, el doctor Rafel Bisquerra Alzina y el doctor Joan Mateo Andrés.

Al Tribunal de mi Tesis Doctoral.

A los compañeros y compañeras del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE) por mi estancia durante el periodo de beca concedida por la Universitat de Barcelona para concretar el proyecto de mi Tesis Doctoral.

A los integrantes del Equip de Recerca Escola Treball (ERET) con quien compartí la labor de investigación.

A mis amigas y amigos de Argentina, en especial a Martha y Norma, que me brindaron su apoyo. A mis amigas y amigos de Barcelona.

Un *gracias* especial a mi querido compañero Juan Ignacio. Con tu presencia y paciencia amorosa fue más fácil concretar este proyecto.

# Prólogo

---

La educación y la salud están cada vez más interrelacionadas. La relación entre salud y trabajo se hace cada vez más evidente en todas las profesiones. Sin embargo, en la profesión docente resulta menos perceptible puesto que en sus problemas de salud se hallan implicados factores psicológicos y sociales. Por otro lado, las causas laborales y extralaborales se entrelazan para originar problemas de salud no tipificados como enfermedades profesionales, ni identificados por los propios docentes como tales. Los medios de comunicación ofrecen noticias de accidentes laborales, por la espectacularidad, pero no de trastornos emocionales y depresivos, pues no ocasionan el mismo impacto en la población. Sin embargo las consecuencias también pueden ser graves. Si bien un accidente puede ser mortal o invalidante, el estrés laboral continuado puede ocasionar enormes limitaciones a nivel social y emocional y se puede cronificar. Así mismo, el diagnóstico suele ser difícil por la falta de evidencias físicas claras o demostrables con los medios diagnósticos habituales.

La educación es un derecho constitucional y universal, cuyo concepto se ha ido ampliando hacia una idea global, en la que se deben integrar todos los elementos que favorecen el desarrollo humano. Parece ser que la sociedad, al referirse a la educación, atribuye a la escuela la máxima responsabilidad, a expensas del profesorado, agente destinado a tan polifacética función. La solución de muchos de los problemas sociales que afectan a los adolescentes es encomendada a la educación escolar. Se le pide a esta institución que asuma la educación instrumental según los objetivos curriculares, al mismo tiempo que se le exige la formación de ciudadanos. En este sentido, la profesión docente recibe mucha presión social y de las administraciones, haciéndose responsable en gran medida de los fracasos escolares.

Por otro lado, en los últimos tiempos, la docencia en la educación secundaria ha cambiado y se enfrenta a abundantes contradicciones. Respecto a la relación entre profesorado y alumnado, se tiende a un mayor grado de confianza, que no resulta negativa si no va en detrimento del respeto. Se da una mayor tolerancia, que es neces-



ria, siempre y cuando no degenera hacia la pérdida del mínimo orden conveniente a la tarea escolar. La complejidad social en la que vivimos conlleva que el profesorado de secundaria deba enfrentarse a conflictos generados por situaciones de indisciplina y agresiones verbales e incluso físicas en algunas ocasiones. La escuela refleja en parte la situación social real y, también, los diversos tipos de relaciones interpersonales que se dan en ella. Así pues, se da una tendencia al individualismo, aunque se pretende fomentar el trabajo en equipo; se da una competitividad alta entre alumnado, y también entre profesorado, aunque se fomente la cooperación; y se generan situaciones de conflicto ante las diferencias, aunque se fomente la tolerancia ante la diversidad y la inclusión. Por otro lado, esa sociedad tan exigente con la institución educativa y con el profesorado, no se implica lo suficiente en respaldar su labor. Exige a la institución educativa que configure un perfil de ciudadano, capacitado para enfrentarse con éxito a una sociedad competitiva, con estilos de vida sanos, emocionalmente competente y con valores de convivencia democráticos y prosociales. Todo ello sin demasiados recursos materiales y formativos, en un horario muy ajustado, y con poco apoyo social y de las familias implicadas.

Como consecuencia de ello, en los últimos años se puede percibir en la profesión docente un malestar creciente, que lleva como consecuencia un incremento en el número de bajas laborales por motivos de salud, tanto emocionales (ansiedad, depresión, insatisfacción...), como físicas (problemas músculo esqueléticos, gástricos, cardiovasculares...). A pesar de ello, a los trastornos psicoemocionales no se les atribuye la categoría de profesionales.

A la docencia siempre se le ha otorgado la característica de ser vocacional, pero aún siendo así, la profesión puede llevar a niveles altos de insatisfacción y estrés si las condiciones laborales no son las adecuadas, los niveles de exigencia son excesivos, o no existen compensaciones suficientes.

La salud mental del profesorado está en riesgo si se superan los límites, o bien no se dispone de recursos adecuados para afrontar adecuadamente los retos. Dada esta situación, se han ido realizando estudios que analizan la relación entre la salud del docente y los factores implicados, especialmente los psicosociales, menos conocidos, pero a su vez con mayor presencia.

La ley de prevención de riesgos laborales de 1995 fue un gran paso para instar a la aplicación de medidas con el fin de reducir los problemas de esta índole y establecer las bases para la protección de la salud en el lugar de trabajo. A ello hay que añadir que las nuevas líneas en salud pública se dirigen a potenciar la promoción de la salud adquiriendo un sentido positivo, en el que se desarrollen acciones sociales y ambientales, así como de capacitación de las personas para controlar los determinantes de



su salud. Desde esta perspectiva es preciso conocer no sólo cuáles son los factores que producen el malestar docente y, como consecuencia, el síndrome de estar quemado, sino también de qué manera podemos mejorar las relaciones interpersonales y, en general, las condiciones de trabajo para aumentar la satisfacción del profesional en su dedicación laboral. Además, conviene poner de relieve que, si bien la salud del profesional es un objetivo y un valor en sí mismo, en la actividad docente, la salud del profesional resulta ser uno de los condicionantes más importantes del logro de sus objetivos.

Dada la importancia que ha adquirido la salud del docente, a nivel laboral y social, su mayor comprensión ha permitido definir diferentes formas de patología. En esta obra se describe el estrés laboral, y el denominado “síndrome de quemarse por el trabajo” o *burnout*, en mayor profundidad, dedicando todo el capítulo segundo a esta entidad nosológica, patología que afecta a una gran parte del profesorado, aunque no es exclusiva de esta profesión. La estructuración y definición de los problemas de salud es un gran avance, pues permite disponer de elementos diagnósticos de gran importancia, cuya identificación precoz favorece la intervención y, por tanto, la mejor evolución y pronóstico de los mismos. Además, el conocimiento de los factores de riesgo y de protección facilita la acción preventiva y promotora de salud desde las instituciones y desde el propio profesorado, si se es sensible y se capacita para ello.

La lectura atenta de esta obra, en su primera parte, nos ofrece un interesante análisis de los modelos explicativos del estrés laboral que se han formulado como resultado de la investigación en este campo, que evidencian los factores psicosociales que se pueden asociar a la salud, como las exigencias psicológicas, el control del propio trabajo y el apoyo social, así como el equilibrio entre el esfuerzo y las compensaciones, modelos complementarios entre sí, que nos permiten comprender la complejidad del problema. Del mismo modo, en su segundo capítulo se analizan los modelos explicativos del síndrome de quemarse en el trabajo, cuya descripción clínica es mucho más reciente y por tanto más desconocida. Estos dos capítulos representan una gran aportación, por ofrecer después de la revisión rigurosa de los modelos y factores de riesgo, la revisión de la literatura sobre las orientaciones y estrategias para la acción preventiva, basándose en el marco legislativo actual. De este modo, se hace patente la necesidad y la factibilidad de desarrollar medidas preventivas para dar respuesta a las necesidades de salud y, de este modo, minimizar los riesgos.

Los datos que se han ido generando sobre la salud y la enfermedad de los docentes, generalmente, provienen de las estadísticas de los motivos de baja laboral, y menos de la expresión del malestar y la percepción de la salud en voz de los propios profesionales, aunque, en los últimos años, se ha ido incrementando la investigación mediante metodologías en las que participan todos los agentes implicados, espe-



cialmente el profesorado. Se han diseñado y validado potentes instrumentos que permiten evaluar los riesgos de tipo psicosocial, que son las principales causas de la patología laboral del docente. Mediante estos estudios se ha podido evidenciar una mayor implicación de gran parte de estos factores en relación con otras profesiones.

Esta obra, mediante los resultados de una investigación en el municipio de Barcelona, contribuye en gran medida al conocimiento científico y a la comprensión del síndrome de quemarse en el trabajo. En primer lugar, por seguir la línea de investigación participativa, en la que se les da voz a los propios profesionales (directivos y profesorado) para que expresen sus percepciones y vivencias; en segundo lugar, por aplicar una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, cada vez más necesaria para el análisis en profundidad de los fenómenos sociales y de salud; y, en tercer lugar, por aportar nuevos instrumentos de recogida de datos, tan necesarios para la evaluación de riesgos en el medio laboral, elemento clave según el marco legislativo actual. En este tipo de investigaciones y, en especial en el ámbito escolar, se hace notar la dificultad que representa el acceso a la muestra, sobre todo en lo que respecta a la parte cualitativa. La propia carga de trabajo a que está sometido el profesional docente y la baja percepción del riesgo respecto a los factores psicosociales que provienen del ambiente, muchas veces en mayor grado que los factores individuales, puede explicar en parte la dificultad para encontrar espacios y tiempos con la suficiente tranquilidad y el convencimiento de que los resultados reviertan en la propia salud emocional y física. Para poder conseguir los objetivos de la investigación, resulta imprescindible mantener actitudes de constancia, de tenacidad y una permanente curiosidad por conocer y comprender, como ha mostrado la autora del estudio, puesto que los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad ofrecen la oportunidad de complementar los resultados cuantitativos en aquellos aspectos que requieren mayor profundización.

Resulta evidente en esta investigación, la necesidad de mejorar las condiciones laborales, con relación a las variables organizacionales, la formación del docente para adaptarse a los cambios sociales y afrontar los conflictos con los mínimos riesgos para su salud, así como aumentar el apoyo social y familiar, fomentando el trabajo en equipo, un clima relacional jerárquico y entre iguales menos autoritario y más cooperativo.

Dar respuestas a las necesidades de salud de los docentes no es una tarea fácil, por la complejidad de los factores que la determinan. El propio profesorado participante en el estudio aporta elementos de interés para la prevención de los riesgos psicosociales, partiendo de su propia experiencia, que la autora recoge y mediante la cual aporta sus propuestas. Se puede considerar un valor añadido a las aportaciones de esta obra el último capítulo, en el que de forma detallada se describen acciones pre-



ventivas desde una perspectiva sistémica, en la que implica el contexto macro, meso y microsistémico articulando los sistemas educativo, sanitario, laboral y el ámbito familiar, así como la propia comunidad.

Conviene añadir que, en este caso, la autora contribuye a la comprensión del fenómeno objeto de su estudio con la aportación implícita de sus conocimientos y larga experiencia como psicóloga, docente e investigadora, que le permite tener una visión del fenómeno más próxima y precisa. Su máxima inquietud es buscar y encontrar los caminos para mejorar el bienestar y la calidad de vida en el trabajo del profesorado.

Para finalizar este prólogo, quiero agradecer a la autora la posibilidad de la lectura previa a la publicación, la exhaustividad y rigor con que aborda la temática, que la convierte en un libro de consulta permanente y, la aportación de una parte aplicativa, basada en las evidencias que aporta la investigación. Por otro lado, confío en que la difusión de esta obra dé sus frutos y veamos reflejadas sus propuestas en la administración y en los centros educativos, con el fin de mejorar la salud y el bienestar del profesorado de secundaria que, como sabemos, revertirá en el desarrollo personal, social y académico del alumnado. Para mí, éste es el reto de la obra que tenemos en nuestras manos.

MARI CRUZ MOLINA GARUZ

Doctora en Medicina

Profesora Titular de la Universidad de Barcelona

# Introducción

---

*Quedan abiertas preguntas. ¿Por qué tanto dolor para que la historia dé cuenta que dentro de la escuela también había un [a] trabajador [a]? ¿Por qué el cuerpo y la locura fueron los vehículos para visibilizarlo? ¿Por qué está tan velada la materialidad de la escuela? ¿Tienen que ocurrir accidentes y enfermarse seriamente sus protagonistas para que se preste atención a la realidad del trabajo? ¿Por qué la desidia, la falta de deseo...?*

MARTÍNEZ, D. <sup>1</sup>.

El hecho de investigar sobre un problema de salud laboral tan actual como es el síndrome de quemarse por el trabajo en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) encierra diferentes motivaciones en quien escribe.

Las vivencias como docente en diferentes ámbitos educativos (educación primaria, técnica y universitaria) durante veinticinco años; como investigadora en el sector salud y educación; la escucha del sufrimiento psíquico de personas con problemas laborales en la consulta psicológica y también, en el campo de la investigación, son motivaciones más que suficientes para dedicar un espacio de mi vida profesional en pos de un propósito como es el de realizar propuestas de intervención preventiva que promuevan el bienestar del profesorado de ESO.

Actualmente, el profesorado se encuentra expuesto a un contexto de incertidumbre como consecuencia de la sociedad actual y de la complejidad frente a las tareas docentes.

A partir de la década del 80 (siglo xx) se ha perdido la autonomía del poder político y más aún, la finalidad social de las políticas económicas. La sociedad de mercado ha sustituido esta finalidad social por duras leyes de mercado sin regulación por parte del Estado, es decir, sin la orientación humanista de la economía que sostenía Adam Smith, fundador del liberalismo económico. Esto explica la hegemonía progresiva de la lógica interna de la economía sobre la política y las finalidades sociales. Así lo señala Vázquez Montalbán:



“Si nos inclinamos hacia una solución *humanista* no es necesariamente porque seamos personas excelentes y benefactoras... sino porque el poder establecido, tarde o temprano, tendrá que pactar con lo que reprime, y más vale pactar que reprimir. Debemos ser solidarios porque no quedará otro remedio que repartir, si no queremos contribuir a la degradación de las normas de convivencia y a convertir la llamada sociedad abierta en una serie de barrios residenciales protegidos por una sofisticada tecnología que defienda sus murallas. El muro de Berlín ha caído, pero es posible que estemos construyendo el muro que defenderá los restos de la sociedad abierta”<sup>2</sup>.

Esta sociedad global genera demandas al profesorado que afectan a su propia profesionalidad docente.

El nuevo rol de la familia y el cambio en las relaciones entre padres / madres e hijos/as; la escolarización de todos los adolescentes que implica una inversión de recursos y una estructura organizativa que es relativamente nueva; el cambio del rol del profesorado que ha sido preparado inicialmente, con otras expectativas cuando existía otra legislación educativa; los cambios en la producción y el mercado laboral; la demanda de una sociedad que valora el consumo como prioridad y carece de una visión humanística, llevan a una situación de contradicciones y presiones en el sistema educativo, que se expresan fundamentalmente en la escuela y en particular, en el colectivo del profesorado.

La cultura del consumismo global induce, mediante la publicidad, cambio de valores y también comportamientos adictivos. Los productos de la industria de la diversión transmiten valores bastante simples, de acuerdo con las exigencias de los productos destinados a las masas. Muchas de las películas están pensadas para el público masivo que busca distracciones “que no hacen pensar”, reproduciendo determinados valores: división maniquea entre buenos y malos; resolución de los conflictos por la fuerza de voluntad o por la simple fuerza; simplismo en las relaciones de pareja; búsqueda del éxito como una motivación principal.

Otra característica de los nuevos productos culturales es que provienen de personas o culturas lejanas y eventualmente de una cultura de mercado consumista y global. Esta cultura de la globalización es alienante e ignora las diferencias culturales<sup>3</sup>.

Por otra parte, si la televisión consume el tiempo de leer, escribir o pensar; si los referentes musicales, literarios o cinematográficos son lejanos o venden siempre un patrón cultural “de masas”; y si no se pueden interrogar o ser interrogados los personajes que influyen en la propia conducta por su característica virtual o porque están fuera del alcance, la socialización puede hacerse deficiente.



Con la globalización de las relaciones económicas, políticas y culturales se rompe el contenedor, que es donde se encuentran las personas. Se forman grupos culturales o religiosos homogéneos dentro de los Estados; a través de Internet se constituyen comunidades “virtuales” que unen a los que están lejos y separan a los vecinos en el espacio<sup>4</sup>.

Estas características pueden tener consecuencias inesperadas en las personas, pero muy especialmente en los niños y jóvenes, que se encuentran en proceso de construcción de los sistemas de ideas y valores que los guiarán en la vida adulta.

Por ello, se hace necesario una actitud activa y con criterio por parte de los receptores locales de estos productos globales, ya que éstos devienen factores de pérdida de identidad para las personas y los grupos que los reciben. Se trataría de adaptarlos a la cultura local, a una situación social o política concreta no enajenante.

Los diversos agentes económicos han tenido poco en cuenta las consecuencias ecológicas de la producción y el consumo. Así pues, estamos ante un grave deterioro del medio ambiente, tanto en la tierra, en el mar, como en el aire.

El modelo occidental actual de crecimiento no es, pues, sostenible. Paradójicamente, este modelo se transmite a los países pobres, cuyos ciudadanos “sueñan” con reproducir los niveles de vida y de consumo que Occidente les muestra en la televisión o en el cine, generando la expansión de este modelo desastroso para la supervivencia en el planeta.

Sin embargo, no existe una política mundial más efectiva en relación a tomar medidas para resolver este grave problema.

En la sociedad global, el paro y la precariedad se han convertido en problemas crónicos para las economías actuales, que tienen consecuencias psicológicas y socioculturales tales como reducción de las posibilidades de realizar proyectos de pareja, mayor inestabilidad de las formas de familia, aumento de la delincuencia, entre otras.

El desempleo del padre o la madre de un alumno o alumna de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pueden generar un gran impacto afectivo que se puede trasladar al aula como problema de disciplina o de aprendizaje. De esta manera, el macrosistema afecta indirectamente el desarrollo profesional del profesorado en el microsistema, es decir, en el aula.

En esta sociedad de la globalización en que impera el libre mercado, las cosas valen de acuerdo a la oferta y la demanda, devaluándose algo valioso cuando todo el mundo lo tiene, es decir, que desciende su valor de mercado. Esto se hace ex-



tensivo al valor de las titulaciones. No es lo mismo un título de bachillerato que sólo lo tiene un porcentaje muy bajo de la población, que si al mismo título puede acceder la mayoría de los jóvenes, con el agravante de que después de un esfuerzo considerable existen dificultades a la hora de la inserción laboral y que en muchas situaciones la salida es el paro. Para los padres y la opinión pública el sistema educativo se ha devaluado, ya que ahora no asegura un puesto de trabajo, cuando antes lo hacía<sup>5</sup>.

Una importante fuente de estrés familiar procede, sin lugar a dudas, de la desocupación e incertidumbre laboral, que genera inseguridad por problemas de subsistencia y de identidad de roles.

La pérdida de roles en la familia por causas socioeconómicas incrementa las tensiones, propiciando el riesgo de violencia. Este riesgo está presente en todas las clases sociales.

Actualmente, en la sociedad de la globalización existe un aumento de expectativas respecto al rol del profesorado, pero por otra parte, este colectivo está siendo enjuiciado, cosa que no sucedía hace veinte años cuando las familias expresaban su apoyo al profesor, exigiendo respeto de parte de su hijo. De esta manera, reafirmaban la autoridad docente. Existe un “juicio social contra el profesor”, es decir, la tendencia a considerarlo responsable de todos los males de la enseñanza, incluso de las propias condiciones deficientes de trabajo, de las cuales son víctimas<sup>6</sup>.

Pareciera que el profesorado se hubiera transformado en chivo expiatorio del sistema, debido al desplazamiento de la problemática socioeconómica y afectiva de las familias a la escuela, cuyo portavoz es el alumnado, favorecida esta situación por el incremento de horas de permanencia de los y las adolescentes en los centros educativos.

La pérdida de estatus está muy presente en el recuerdo colectivo del profesorado que no se resigna ante la indiferencia de la sociedad hacia el rol docente. Pareciera que la sociedad menosprecia los conocimientos que no tienen una aplicación directa y evidente. Y si los aportes del profesorado de ESO no tienen valor, se necesitaría mucha seguridad personal y una buena dosis de autoafirmación para continuar considerando que tiene sentido brindar un servicio a la sociedad para educar a las nuevas generaciones y para la realización de su trabajo docente.

Los adultos recuerdan, en algún momento de sus vidas, a aquel profesorado de secundaria con el que compartieron su adolescencia y aprendieron en sus aulas. Así lo expresa Freud, en su obra *Sobre Psicología del colegial*:

“Provocaron nuestras más intensas revueltas y nos compelieron a la más total sumisión; espiábamos sus pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus excelencias, de su saber y su sentido de la justicia. En el fondo los amábamos mucho cuando nos proporcionaban algún fundamento para ello; no sé si todos nuestros maestros lo han notado. Pero no se puede desconocer que adoptábamos hacia ellos una actitud particularísima, acaso de consecuencias incómodas para los afectados. De antemano nos inclinábamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración”<sup>7</sup>.

La asunción de un nuevo rol docente ha implicado e implica para el profesorado un cierto grado de incertidumbre y ansiedad, esperable y necesario para generar un cambio. Pero también necesita una oferta de recursos adecuados para afrontar esta situación, a través del apoyo social, la formación y el reconocimiento de la sociedad, ya que la finalidad siempre es la calidad educativa.

La transición de una situación a otra, de un rol a otro implica una crisis, un proceso de estrés que debe afrontarse.

Si los recursos no existen o son deficitarios, este proceso de estrés puede transformarse en crónico, afectando la propia identidad profesional.

Esta situación ha sido la experiencia del profesorado en estos últimos años, con los diferentes cambios curriculares.

La escolarización de todos los adolescentes es un reto para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ya que el cambio en el entorno del aula es cuanti-cualitativo\*.

La educación de los y las adolescentes comienza en el seno familiar y continúa en la escuela, pero esto no implica que los padres y madres se desentiendan de este proceso educativo sino que su responsabilidad continúa hasta que esta generación asume su papel como adulto.

Según señala Esteve, la década del 70, desde el punto de vista educativo, puede caracterizarse como el periodo en el que la educación se generaliza, y llega casi a toda la población, logrando transformar una educación reservada a las élites en una educación

\* Los datos estadísticos del Ministerio de Educación para el curso 2001-2002 indican una población estudiantil de 188.601 alumnas y alumnos en Educación Secundaria Obligatoria en el municipio de Barcelona (Ministerio de Educación y Ciencia, (2004). *Datos y cifras Curso Escolar 2004/2005*. Secretaría General Técnica. Oficina de Estadística. <http://www.mec.es>) a lo que se suma la diversidad del alumnado, por su procedencia, por la heterogeneidad en el aprendizaje (incluye el alumnado con necesidades educativas especiales) y por las conductas conflictivas de algunos grupos. La ratio promedio es de 25,4 para la Comunidad Autónoma de Cataluña para el curso 2002-2003 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005). <http://www.mec.es/cesces/informe-2002-2003/indice.htm>.



de masas. Este cambio cuantitativo trae aparejado cambios cualitativos profundos que han afectado fundamentalmente la relación entre profesorado y alumnado. En España, en los años sesenta estudiaban la secundaria un 9% del total de la población que contaba con la edad para cursarla. Actualmente, se ha alcanzado el 85% de escolarización en secundaria<sup>5</sup>.

En 1990, en el Estado español se promulga la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) que promueve la escolarización masiva de los y las adolescentes, cambiando el perfil del alumnado que llega a la Educación Secundaria Obligatoria.

La reforma educativa en el Estado español, con la implementación de la LOGSE, coincide con la nueva política socioeconómica de la década de los ochenta y vigente en la actualidad.

Mediante esta legislación educativa se transfieren funciones que antes eran asumidas por otras instancias y llega un alumnado con otras necesidades educativas. De acuerdo con lo que plantea Bolívar<sup>8</sup>, esta situación ha desestabilizado el ejercicio docente que actualmente es vivido como un “proceso de reconversión profesional y sentido como una grave crisis de identidad profesional”, ya que se ha producido un cambio en las condiciones de desempeño de su profesión.

El choque entre dos identidades como son la institucional y la profesional es lo que está provocando el problema, debido a que la identidad institucional de la ESO ha cambiado y se necesita responder a nuevas condiciones del alumnado.

El carácter obligatorio de la ESO, las nuevas demandas, las características del alumnado, entre otras, exigen un nuevo rol docente que no sea sólo transmisor de conocimientos disciplinares sino un educador, ya que en los primeros cursos de ESO habitualmente el alumnado no está inicialmente motivado o procede de contextos desfavorecidos.

El profesorado formado para otra práctica docente, como es la seguida en el Bachillerato, vive esta situación como un cuestionamiento de su *ethos* o identidad profesional, ya que no siente reconocimiento de su esfuerzo en el alumnado o no puede gestionar el aula.

Ante esta situación, el profesorado ve cuestionada su antigua función docente y no logra ubicarse en la nueva función.

Esta crisis de identidad profesional<sup>9</sup> puede incidir sobre la salud del profesorado, que no logra comprometerse con la educación apareciendo como salidas sentimientos de culpa, estrés, *burnout*, ansiedad, escepticismo, sentimiento de impotencia, entre otros.

La imagen reflejada del profesorado por los medios masivos de comunicación es “multiforme, estereotipada y altamente difusa”. Así lo expresan Marín, Núñez y Loscertales<sup>10</sup> en un estudio realizado sobre la imagen social del profesorado en el

Estado español, durante el periodo comprendido entre octubre de 1990 (momento en que se promulga la LOGSE) y octubre de 1998.

En los documentos de la prensa escrita se destaca que el profesorado dispone de escasos medios, que el estado de conservación de los centros educativos no es el deseable y que se necesita formación suficiente para manejar medios técnicos concretos, como es el caso de los ordenadores. Asimismo, la televisión no le presta una marcada atención al tema profesorado sino que sólo se le concede “el 1,2% del total de las noticias analizadas”, pero en cambio sí a la enseñanza extraacadémica que se realiza en congresos, jornadas, descubrimientos científicos, “se le dedica el 36,3% del total”.

Los titulares de los periódicos españoles, consultados entre diciembre de 1999 y julio de 2001 muestran una desvalorización de la imagen social del profesorado.

*“La depresión, segunda causa de baja en los docentes. El estrés es el principal desencadenante de esta patología, de incidencia creciente entre el profesorado”* (El País, 14-12-1999).

*“Los maestros enferman en las aulas”* (El País Digital, 05-11-2000).

*“Maestros quemados”* (El País, 10-11-2000).

*“El estrés castiga al profesorado”* (La Vanguardia, 11-12-2000).

*“Los profesores reclaman apoyo. Los docentes culpan a la Administración, padres y actitud del alumnado de su crisis profesional y de las depresiones”* (La Vanguardia, 24-12-2000).

*“Profesores rotos. La deficiente aplicación de la reforma, la falta de valoración social y el aumento de alumnos conflictivos dispara los casos de estrés, fatiga y ansiedad entre los docentes”* y, *“Depresión en las aulas. Los profesores se sienten presionados por una sociedad que no los valora”* (La Vanguardia, 17-12-2000).

*“Quemados por el trabajo. Los profesionales de la sanidad y la enseñanza son los más vulnerables al estrés ocupacional”* (El País, 30-01-2001).

*“Quan la feina crema. El ‘burnout’ o desgast professional no està inclòs com a malaltia laboral malgrat la infinitat de baixes que provoca. Sanitaris i professors figuren entre els més afectats”* (El Periódico, 20-03-2001).

*“Contra l’estrès del professorat”. Ensenyament imparteix cursos per prevenir aquesta malaltia i fomentar l’autoestima entre els docents* (Avui, 27-03-2001).



No sucede lo mismo en otros países como Finlandia.

Según datos del estudio Pisa (2000) referidos al sistema educativo de Finlandia, la docencia se considera como una profesión muy importante; por lo tanto, se han invertido muchos recursos en la formación del profesorado. Se confía mucho en los profesionales de la educación y se les supone una gran profesionalidad. Poseen una gran independencia dentro de las aulas y los centros educativos, dentro de los límites que marca el currículum nacional, como también poseen autonomía para organizar su trabajo docente. La formación universitaria del profesorado los transforma en verdaderos expertos en pedagogía y la profesión es altamente valorada y popular. El profesorado y los maestros son muy respetados. El prestigio docente es extraordinario. Y sus sueldos no son significativamente mayores a los profesionales de la educación del Estado español <sup>11</sup>.

En las últimas décadas del siglo xx y en la actualidad se ha hablado y se continúa mencionando el síndrome de quemarse por el trabajo en los docentes (SQT o *burnout*), a través de diferentes publicaciones científicas a nivel internacional <sup>12,13,14,15</sup>, en el Estado español <sup>16,17,18,19,20,21,22</sup>, y en Latinoamérica <sup>23</sup> pero también, en medios masivos de comunicación, con particular énfasis en el colectivo del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria.

Es de destacar que el ejercicio profesional de la educación es una actividad de relación interpersonal en la que el profesorado trabaja con su alumnado en el aula, pero también en relación con sus compañeros (as), los directivos del centro, el personal administrativo, las familias del alumnado y otros profesionales de la comunidad.

Cuando la relación en el aula y con las personas que acompañan la actividad educativa es satisfactoria, el trabajo en la enseñanza puede constituirse en una verdadera fuente de autorrealización personal <sup>5</sup>.

*“No hay nada que identifique más a una persona como su propia práctica laboral”. “Nos adjetivamos con el nombre de la sección o la rama productiva donde trabajamos: yo soy docente...”* <sup>24</sup>. Es decir, que el trabajo se constituye en dador de identidad.

La identidad dada por el trabajo posibilita al sujeto entender su existencia social en el mundo. *Es la actividad humana que necesitó de otros, por lo cual se hizo necesario la cooperación y la solidaridad que reúnen esfuerzos y superan dificultades* <sup>25</sup>.

El trabajo docente, al igual que otro tipo de trabajo, permite el desarrollo físico, intelectual y afectivo, pero bajo determinadas condiciones puede actuar como una fuente de riesgo para la salud, si no se adoptan las medidas preventivas correspondientes.

La salud y el trabajo son dos aspectos íntimamente relacionados, ya que un buen estado de salud permite un adecuado desarrollo de la actividad laboral, y por otra parte, el trabajo favorece el ya mencionado desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y emocionales.

La salud del profesorado se encuentra en íntima relación con las condiciones de los centros educativos y con las condiciones de vida de los distintos miembros de este colectivo <sup>26</sup>.

En este sentido, no sólo deben considerarse los accidentes y enfermedades del trabajo. Cotidianamente se pueden encontrar personas con síntomas y signos aislados, cambios fisiológicos, etc. Las sensaciones de intranquilidad, de desgana y falta de motivación para el trabajo, pueden ser la expresión de condiciones laborales inadecuadas que merecen la atención del personal docente, pero también de las autoridades educativas y de los/las profesionales de la salud laboral.

“El éxito y la viabilidad de una institución social, así como las posibilidades de gratificación están íntimamente vinculadas con las técnicas que utiliza para contener la ansiedad” <sup>27</sup>.

El apoyo emocional en el momento adecuado entre compañeros (as); la resolución de dudas en equipo y un proyecto educativo en que cada uno se sienta participe, no sólo beneficia al colectivo del profesorado sino que promueve una sinergia positiva en pro de una mayor calidad educativa.

Compartir entre profesionales implica trabajar en el disenso en pro de un consenso, con el fin de democratizar el espacio escolar y facilitar un clima de respeto y tolerancia, necesarios para trabajar en la diferencia, y más aún, con la diversidad del alumnado en el aula.

Un trabajo conjunto implica claridad de límites, imprescindibles para mantener la relación con los y las adolescentes. Este grupo etéreo vive una de las transiciones vitales más difíciles. Necesita atravesar el puente entre la niñez y la adultez y los adultos somos responsables para ayudarles en ese pasaje.

Si los pilares son facilitadores (familia, escuela, sociedad en su conjunto), se habrá colaborado en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas de un país. Pero si algún pilar se comporta como un obstáculo, existirán dificultades en este pasaje.

Si la sociedad no asume la importancia de la educación y no brinda el reconocimiento debido al profesorado, si no respeta su autoridad, si no valora su esfuerzo, si no acompaña con los recursos necesarios; si las familias no colaboran con el proceso que se realiza en los centros educativos, si la comunidad es indiferente a la labor edu-



cativa de los centros, si el profesorado no es consciente de la importancia de su rol social, la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas va camino al fracaso.

Todas estas condiciones son necesarias para que el profesorado no entre en el camino del estrés laboral, su cronicidad y sus consecuencias.

Es un deber prevenir el síndrome de quemarse por el trabajo en el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria como consecuencia del estrés laboral crónico, porque los profesionales tienen el derecho de conservar su propia salud como todo ser humano pero cuando se trata de la educación, la obligación se duplica, porque de la salud del profesorado depende una herramienta fundamental: la relación interpersonal con el alumnado.

Una relación interpersonal adecuada es facilitadora del proceso de aprendizaje del alumnado adolescente y por ende, de la calidad educativa.

Apostar por mejores condiciones laborales del profesorado es el reto fundamental para lograr la calidad educativa. Estas condiciones laborales no sólo dependen de este colectivo, sino de toda la Comunidad Educativa, del esfuerzo y el reconocimiento de toda la sociedad.



Este libro se basa en la Tesis Doctoral de la autora \*\*. Se divide en dos partes.

La *primera parte* de esta obra incluye dos capítulos.

El primer capítulo sobre el estrés laboral es una presentación imprescindible por la incidencia de esta problemática en la actualidad, y para implementar medidas de prevención del estrés laboral y sus consecuencias. Se ofrecen diferentes modelos explicativos, una taxonomía de estresores y se describen los factores de riesgo psicosociales como desencadenantes del estrés laboral, en particular en el ámbito docente. Asimismo, se detallan la sintomatología, consecuencias, instrumentos de evaluación y prevención del estrés laboral. El abordaje de esta problemática es imprescindible ya que facilita la comprensión del síndrome de quemarse por el trabajo como una respuesta al estrés laboral crónico.

El segundo capítulo trata sobre el síndrome de quemarse por el trabajo en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, con aportes acerca del proceso de este

---

\*\* Napione Bergé, María Elena. “Factores explicativos del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas de intervención preventiva”. Departament de Mètodes d’Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. 19 de diciembre de 2006. Tesis Doctoral. Correo electrónico: litoral\_menb@yahoo.com





síndrome, una breve reseña histórica sobre este concepto, los diferentes modelos explicativos, los instrumentos de diagnóstico del síndrome, sus consecuencias, los aspectos legales relacionados con esta problemática y diferentes estrategias de intervención preventiva brindadas por diversos autores, que se centran en técnicas individuales, grupales y/u organizacionales.

La *segunda parte* del libro está compuesta por otros dos capítulos.

En el tercer capítulo se presenta un reciente estudio de investigación sobre factores explicativos del síndrome de quemarse por el trabajo en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria del Municipio de Barcelona, que fundamenta las propuestas que se exponen en el cuarto capítulo.

En el cuarto capítulo se brinda una visión prospectiva a partir de los resultados obtenidos, presentando propuestas de intervención preventiva del síndrome de quemarse por el trabajo. Estas propuestas son lineamientos para la elaboración de programas de acción con el fin de mejorar y fomentar la salud del profesorado, dirigidas no sólo al colectivo docente de Educación Secundaria Obligatoria sino a la Comunidad Educativa y a la sociedad en general.



familias<sup>170</sup>. En la Tabla 2.4, se indican cuatro factores de la lista de los diez factores más votados por el profesorado en el estudio realizado por el citado investigador.

**Tabla 2.4.** Cuatro de los diez factores más votados por todos los grupos de docentes de Cataluña.

Orden	Factores psicosociales
1	Desmotivación y poco interés del alumnado
2	Complejidad de la atención del alumnado con déficit y/o ritmos de aprendizaje muy diferentes
3	Demanda y delegación de problemas que corresponde resolver a las familias y no al centro
4	Falta de disciplina de una parte del alumnado

Extraído de Rabadà i Molina (2002: 7).

La relación con el modelo de Karasek (exigencia-soporte-compensación) indica que estos factores señalados son exigencias psicológicas para el profesorado debido a que está expuesto a sentimientos y emociones del alumnado, que lo obligan a controlar sus propios sentimientos ante ellos. A esto se suma el soporte afectivo que supone afrontar problemas que corresponden resolver a las familias y no al centro, o por lo menos, contar con la posibilidad de derivar a profesionales y/o instituciones que puedan ayudar en este aspecto.

En otro estudio con profesorado y administradores escolares, se señala la indisciplina del alumnado como uno de los principales estresores vinculados al síndrome de quemarse por el trabajo<sup>170</sup>.

Es necesario puntualizar los diferentes aspectos que podrían estar incidiendo en la problemática de los estresores a los que se ve expuesto el profesorado en su relación con el alumnado, ya que esta relación es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los días, siendo también una de las fuentes de satisfacción laboral.

Por ello, a continuación se intenta exponer una visión del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria desde diferentes ópticas, brindando aportes para el análisis y una mejor comprensión de dicha problemática.

#### • El alumnado adolescente

La Educación Secundaria Obligatoria está dirigida a un alumnado comprendido entre los 12 y 16 años, es decir, al grupo de adolescentes.

En la red de relaciones, la familia ocupa el primer lugar para el alumnado como grupo primario. Después de la relación parental, son los maestros (as) y luego el

profesorado de educación secundaria los que se constituyen en un referente muy importante en la educación del alumnado.

Por otra parte, la influencia de los docentes varía de acuerdo con el desarrollo afectivo del sujeto. Primero ha sido el suplente del padre o de la madre cuando era un niño pequeño o adolescente, para luego convertirse para el alumnado en un adulto, que ejercerá su influencia sobre él.

En este sentido, el docente tiene una historia de vida que en su labor como tal, percibe, siente, enjuicia, de acuerdo a patrones y símbolos con los que ha conformado su identidad personal, la que dialoga con su identidad profesional.

En la interacción de esta identidad del adulto con otras identidades, en este caso la de los adolescentes, cada uno de ellos (as) actúa de acuerdo con su experiencia de vida<sup>202</sup>.

La adolescencia es el periodo de pasaje que separa a la infancia de la edad adulta y que tiene como centro la pubertad. Pero hay que reconocer que la identidad es una característica de cada momento evolutivo<sup>203</sup>.

“...es como un SEGUNDO NACIMIENTO que se realizaría progresivamente. Hay que quitar poco a poco la protección familiar, como se ha quitado la placenta protectora. Quitar la infancia, hacer desaparecer al niño que hay en nosotros, constituye una mutación. Esto causa, por momentos, la impresión de morir... Hay INSEGURIDAD en el aire, existe el deseo de salir de eso y la falta de confianza en sí mismo... Queríamos hablar como adultos pero no tenemos todavía los medios. Nos gustaría tomar la palabra y ser verdaderamente escuchados. Y, cuando nos dejan tomarla, es muy a menudo para juzgarnos sin oírnos...” (p. 17)<sup>204</sup>.

Estos últimos autores citados hacen una analogía entre la mutación de la langosta de mar cuando cambia su caparazón y el acecho del congrio, que siendo su predador natural, está siempre listo para devorarla. La adolescencia vive el drama de esta langosta. El congrio propio es todo lo que amenaza al adolescente en su interior y en el exterior. Teme perder la protección de sus padres pero también aparece el niño colérico que cree que “comiéndose al adulto”, se vuelve adulto. Por otra parte, en el exterior existen los adultos peligrosos, que dan vueltas alrededor de los adolescentes porque los sienten vulnerables.

Esta etapa de transición también se caracteriza por un movimiento vital, pleno de fuerza, de expansión. Esta fuerza es necesaria para la transformación. Se trata de

“... abandonar el viejo cascarón que se ha tornado un poco asfixiante,... tener una relación amorosa”; sentirse bien en pandilla... tener los mismos puntos de referencia, un lenguaje codificado y propio que permite no utilizar el de los adultos” (p. 18)<sup>204</sup>.



Pero no existe adolescencia sin problemas, sin sufrimientos. Si bien es un periodo de intensas alegrías, quizás también es el más doloroso de la vida.

“... cuando el adolescente se siente bloqueado en la escuela, cuando no logra adquirir las bases necesarias, no es porque le falte inteligencia o capacidad... Un momento difícil en la escuela puede ser la ocasión para preguntarse sobre el futuro. Por lo tanto, sería una trampa sentirse desvalorizado o excluido, y pensar que los demás deciden sobre su vida. Aunque se trata de una señal de alarma... Con demasiada frecuencia la sociedad trampea a los adolescentes, haciéndoles creer que son un pesado fardo con el cual no se sabe qué hacer, un GRUPO DE IRRESPONSABLES innecesario. Pero nunca les dice hasta qué punto ella —la sociedad— necesita de su generosidad y de su creatividad...” (p. 75)<sup>204</sup>.

Por otra parte, los cambios sociales y económicos han transformado la imagen de la juventud, que ha pasado de ser una esperanza como antaño a ser un problema social, no por los jóvenes en sí mismos, sino por las condiciones negativas que les ha tocado vivir<sup>205</sup>.

A veces los adolescentes sienten que tienen necesidad de autoridad de parte de profesores. Existen adultos a quienes los adolescentes respetan y que, gracias a su experiencia, su buena voluntad y su afecto, son creíbles para ellos.

Es decir, que ejercen una autoridad inteligente. La autoridad entonces es aceptada. Se trata de una autoridad que no da la impresión al adolescente de retroceder a la dependencia de la niñez. Es una autoridad que ayuda a vivir.

Para lograr su autonomía, el adolescente necesita actuar pero no sólo a favor, sino enfrentando a los adultos, para lograr, de esta manera, la convicción de que lo que hacen está bien. Esto implica una relación adecuada entre el profesorado (adulto) y el alumnado (adolescente).

### • **El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y la diversidad**

La tasa de escolarización actual es del 100% a los dieciséis años y próxima al 80% a los dieciocho, como resultado de un proceso continuado de crecimiento.

“Más del 75% de los jóvenes obtiene hoy el título de graduado en educación secundaria a la edad teórica en que deberían hacerlo...” (p.18)<sup>206</sup>.

Una de las dificultades que se plantean en todos los países en los que se ha extendido la escolaridad obligatoria es la atención adecuada del alumnado con características diversas, es decir, atender de manera efectiva a sus características diferenciales para que alcancen el final de la etapa obligatoria con éxito.

La diversidad del alumnado se presenta por diferentes factores, entre los que se pueden citar en primer término la etapa vital que atraviesa el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Es decir, la adolescencia con los niveles de crecimiento y desarrollo personales de cada alumno y alumna. La procedencia de contextos socioculturales diversos; los entornos familiares diferentes; las expectativas, aptitudes cognitivas o sociales y las personalidades diversas del alumnado; una mejor o peor disposición hacia la escuela y el aprendizaje, como también las necesidades personales y educativas del alumnado, son otros factores que marcan esta diversidad.

Es decir, que se trata de un conjunto complejo de características socioeconómicas, culturales, psicológicas y educativas que entran en juego.

**Tabla 2.5.** Promedio de alumnos por grupo en la Educación Secundaria Obligatoria en centros públicos y privado, curso 2002/2003.

Ámbito territorial	Centros públicos	Centros privados	Total
Andalucía	26,4	30,1	27,2
Aragón	21,6	26,0	23,1
Asturias (Principado)	21,2	27,1	23,0
Baleares (Islas)	24,2	28,8	26,0
Canarias	25,0	25,7	25,2
Cantabria	22,8	26,0	23,9
Castilla y León	20,2	25,3	21,7
Castilla-La Mancha	24,9	27,6	25,4
Cataluña	23,7	27,8	25,4
Comunidad Valenciana	23,6	25,1	24,1
Extremadura	22,5	29,2	23,7
Galicia	22,1	26,2	23,2
Madrid	23,1	28,8	24,7
Murcia (Región)	23,4	27,1	24,3
Navarra	21,5	25,3	23,0
País Vasco	17,6	23,7	20,7
Rioja (La)	23,2	26,7	24,4
Ceuta	23,3	29,7	24,9
Melilla	23,8	30,4	24,5
TOTAL	23,6	27,0	24,7

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005,  
(<http://www.mec.es/cesces/informe-2002-2003/indice.htm>).



Por lo tanto, la relación educativa que se establece entre el profesorado y el alumnado debe contar con un espacio y un tiempo, que permita al enseñante adulto comprender las necesidades educativas de cada alumno y alumna, como también permitir al alumnado vincularse con un profesorado que lo ayude a formarse.

La relación educativa con el alumnado es compleja, ya que cada adolescente posee una historia personal que puede favorecer u obstaculizar su aprendizaje.

Si no existe ese espacio y ese tiempo como recurso, como un profesorado preparado para esta relación, la relación educativa se verá entorpecida, con consecuencias para el profesorado y para el alumnado.

Cabe señalar que en el Estado español, la ratio para Educación Secundaria Obligatoria ha ido evolucionando desde 1991, que era de 30<sup>207</sup>.

Los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria son muy diferentes entre sí y su forma de afrontar su experiencia escolar es distinta.

Pueden distinguirse grupos diferentes de jóvenes que se sitúan de modo distinto ante los estudios y que obtienen también resultados diferentes<sup>206</sup>.

1. *Grupo de alumnos que tienen problemas más o menos graves de aprendizaje y tasas elevadas de abandono o terminación de los estudios sin titulación.*

Se incluyen dentro de este grupo los que se incorporan a la educación secundaria con un notable retraso escolar acumulado en la etapa anterior; algunos de ellos muestran además una escasa valoración del sistema educativo e incluso un rechazo activo, beligerante, a su permanencia en las aulas, cuestión que se agrava cuando esto no se percibe con preocupación por sus familias o no se cuenta con su apoyo para resolverlo; un número reducido, pero muy conflictivo de alumnos, presenta problemas serios de comportamiento y rechazan cualquier tipo de norma para la convivencia con sus compañeros, el trabajo en clase, para con el profesor y el centro; dentro de este grupo existen algunos alumnos inmigrantes con problemas de aprendizaje o de integración escolar procedentes de realidades y sistemas educativos diferentes, que se han venido incorporando al sistema educativo en los últimos años en número creciente.

2. *Grupo de alumnos que se incorporan a la educación secundaria habiendo alcanzado de modo satisfactorio los objetivos de la enseñanza primaria, pero que tropiezan con dificultades en la ESO.*

En esta edad de comienzo de la adolescencia son frecuentes las crisis que repercuten de modo negativo en los resultados académicos. Algunos alum-

nos (as), cuando avanzan en sus estudios se desmotivan o pierden interés, se sienten incapaces de finalizar con éxito algún curso o algunas áreas, acumulan dificultades y, finalmente, se enfrentan al suspenso y a la repetición de curso.

Generalmente, a este grupo de alumnado se le estigmatiza ubicándolo en la bolsa del fracaso escolar (pp. 113-114)<sup>208</sup>. En este sentido, es necesario señalar que además de las características de este alumnado adolescente deben considerarse otras variables en el proceso de enseñanza aprendizaje, como la relación con el propio profesorado y el grupo de compañeros, el centro, los propios intereses y deseos del alumnado en cuestión, su historia familiar, entre otras.

3. *Un grupo amplio, numéricamente mayoritario, que obtienen resultados muy buenos, buenos o simplemente aceptables.*

También ellos requieren un tratamiento educativo adecuado, que les permita desarrollar al máximo sus capacidades personales y profundizar en su formación.

4. *Grupo de alumnado que manifiestan necesidades educativas especiales.*

La comunidad educativa debe continuar prestando la atención específica que requiere el alumnado con estas necesidades, adaptando la enseñanza a sus condiciones en caso necesario y, ofreciéndoles el apoyo que precisan para evitar que una discapacidad personal se traduzca en una dificultad social añadida por falta de educación y formación.

5. *Grupo de alumnado con capacidades superiores a las habituales entre los jóvenes de su edad.*

Este grupo de alumnado también requiere una atención específica que les permita desarrollar dichas capacidades (pp. 48-51)<sup>206</sup>.

En un estudio realizado sobre los padres ante la educación de sus hijos en el Estado español<sup>209</sup> se muestran, entre otros aspectos, los problemas de conducta y el rendimiento de los escolares españoles de primaria y secundaria obligatoria desde la versión de sus progenitores.

Un 13% de los hijos de los entrevistados habría recibido alguna vez algún apercibimiento o amonestación por problemas de conducta en el colegio (el 7% dos o más apercibimientos). Según los resultados, las alumnas parecen menos conflictivas que los alumnos, cualquiera que sea el curso o su rendimiento académico.



En ESO se destacan del resto los que suspenden cuatro o más asignaturas, prácticamente con el triple de estudiantes que han recibido apercibimientos.

Señalan los autores que en la combinación de los peores académicamente, que son los peores en términos de conducta, alrededor de un 8% de todos los estudiantes de ESO (más del 10% en tercero de ESO), se sitúa uno de los puntos críticos de la última reforma educativa en España, situación que no es única de este país, sino a nivel de las aulas de todo el mundo.

Es decir, que entre los menos aplicados abundan más los de conducta más problemática. El problema de sobreabundancia de estos casos ha transformado el trabajo de muchos profesores (as) en dedicarse cada vez más al mero mantenimiento del orden y la disciplina en clase y menos a la enseñanza propiamente dicha.

En este sentido, también señalan que una de las soluciones ahora previstas para este tipo de estudiantes es ofrecerles una atención adecuada a sus necesidades y que por ello han surgido, específicamente en educación secundaria, los “grupos de diversificación” como se dan en Madrid, y “unidades de adaptación curricular” en Cataluña.

Asimismo, las limitaciones de recursos humanos y materiales, las dificultades que presenta esta tarea y el malestar que genera en el profesorado dicha situación, dificulta esta atención personalizada.

Esta situación ocasiona que tengan que recibir esa atención diferenciada en grupos de diversificación, en los que coinciden muchas veces un grupo del alumnado que presenta dificultades académicas y otro grupo que, además, presenta problemas de conducta, incidiendo la conducta de este último grupo sobre el primero.

La actitud del profesorado respecto al alumnado con problemas de rendimiento escolar y de conducta a la que aluden los autores coinciden con dos de los factores psicosociales más votados por el profesorado en Cataluña en el estudio de Rabadà i Molina<sup>171</sup>, es decir, la complejidad de atención de alumnos con déficits y/o ritmos de aprendizaje muy diferente (segundo factor) y por otro lado, con la falta de disciplina de una parte del alumnado (cuarto factor).

- **Violencia social y escolar**

La crisis vital que acompaña al alumnado adolescente durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y que comparte en su relación con su profesorado, se experimenta en un contexto de cambios sociales, culturales y económicos, a los que los adolescentes no están ajenos. Uno de los problemas actuales del contexto social es la violencia.



En este sentido cabe señalar la existencia de determinadas actitudes y creencias en nuestra sociedad hacia la violencia como también respecto a los diferentes roles sociales que influyen en los comportamientos violentos, como son los estereotipos sexistas, y especialmente la asociación entre violencia con valores masculinos y la sumisión e indefensión con valores femeninos. Asimismo, se puede citar el escaso desarrollo actual del valor de la tolerancia siendo éste un requisito imprescindible del respeto a los derechos humanos.

El castigo físico es una de las principales causas que origina violencia, que tiene no sólo efectos negativos para la víctima sino también para quien presenta esta conducta violenta, por el deterioro que produce en las relaciones y en el contexto en el que se produce.

Existe actualmente un gran consenso en aceptar que la probabilidad de la violencia aumenta cuando el *nivel de estrés que experimentan los padres es superior a su capacidad para afrontarlo*<sup>210</sup>.

El papel de los medios de comunicación contribuye a magnificar la visión del conflicto, ya que les ponen en contacto casi permanente con la violencia que existe en esta sociedad y con la que se crea de forma imaginaria.

Los resultados de un estudio realizado en el Estado español<sup>209</sup> respecto a los padres ante la educación de sus hijos muestran que el parque de televisores a disposición de los pequeños y mayores del hogar es más que notable. Prácticamente ninguno de los encuestados afirma no tener un aparato de televisión en su casa. Una quinta parte (21%) tiene uno, alrededor de la mitad tiene dos (53%), otra quinta parte (19%) tiene tres e, incluso, un 7% tiene más de tres.

Por otra parte, el cine se transforma en un espejo social de la violencia en las aulas. En un estudio realizado por Loscertales <sup>211</sup>, se concluye que a través de la cinematografía se vislumbran dos tipos de docentes frente a la problemática de la violencia escolar: el docente optimista y el pesimista.

El profesorado optimista se caracteriza por ser esforzado y también violento si hace falta pero, sobre todo, firme y enérgico ante el caso del alumnado violento. Los valores pedagógicos y humanos están presentes y el profesorado actúa como salvador de la situación y de su alumnado.

Desde la visión de profesorado pesimista, éste recurre a la fuerza como agresión-defensa o para defender a alguien más débil. Los valores de formación humana son dejados de lado o no se explicitan. Este profesorado no actúa, o lo hace inadecuadamente por indiferencia, por incapacidad o por sentirse inútil y fracasado. Este grupo de profesorado se incluiría dentro de los afectados por el síndrome de quemarse por el trabajo.



La autora de este estudio<sup>211</sup> expresa que “el *triunfo es de la violencia... se trata de un gravísimo estereotipo que aparece también en muchos de los temas violentos que muestran los medios de comunicación...*” (p. 129).

Por otra parte, el uso de los videojuegos es la mayor fuente de entretenimiento para niños y adolescentes, representando una ganancia multimillonaria para esta industria.

Al respecto, en un estudio realizado por investigadores de la Facultad de Salud Pública de Harvard, en Boston (Estados Unidos) se observaron 55 videojuegos para niños entre los 672 videojuegos E clasificados como aptos para todo público que se comercializaron entre 1985 y el año 2000.

Entre los resultados se observaron diferencias significativas en la cantidad de violencia del juego entre géneros. La acción de dañar fue requerida o recompensada para adelantar en 33 juegos, es decir, en el 60% de los videojuegos. Se encontró una correlación significativa entre la proporción de juego violento y el número de muertes por minuto de juego. El 44% de los videojuegos que no pudieron clasificarse con un descriptor preciso contenían actos de la violencia. Se observó el contenido sexual potencialmente desagradable en dos juegos y la presencia del alcohol en un juego<sup>212</sup>.

Al respecto, bajo el título *¿Sabes a qué juegan tus hijos?*, Amnistía Internacional denuncia en su tercer informe sobre la materia, la existencia de videojuegos al alcance de menores con contenidos que desprecian los derechos humanos. La organización ha constatado lo fácil que resulta acceder sin control a estos productos, ya que se pueden comprar, alquilar o descargar a través de Internet.<sup>213</sup>

La organización pide a las autoridades estatales y autonómicas medidas efectivas que protejan a los menores de edad. La Unión Europea establece unas líneas de actuación que en España han tenido una aplicación desigual. No hay legislación en el ámbito estatal sobre el tema, y por lo que respecta al autonómico se puede encontrar desde comunidades que no cuentan con ningún tipo de legislación o que disponen de normativas insuficientes, a comunidades que sí han regulado el sector del videojuego.

En este sentido, el profesorado de estos adolescentes que viven en contacto con los medios de comunicación como la televisión, los videojuegos e Internet, se queja de las dificultades que el alumnado manifiesta para seguir un razonamiento lógico o simplemente un discurso verbal y suelen atribuir esta situación a la falta de voluntad y a la incapacidad para el esfuerzo. La televisión, las fotocopiadoras, las cámaras y los ordenadores reordenan los hábitos psíquicos, las relaciones sociales, la forma cómo se codifica el mundo, ampliando determinados sentidos y no atendiendo seriamente determinadas tendencias emocionales e intelectuales<sup>214</sup>.

La profesora Pagès<sup>215</sup> sostiene que el alumnado actual experimenta lo que la teoría de la comunicación denomina *mente zapping*. De esta manera, el adolescente que vive e incorpora los valores del mundo de la imagen tiende a respuestas emotivas del tipo *me agrada/no me agrada*, es decir, a la inmediatez, debido a que la cultura audiovisual educa en la impaciencia, en el gusto por el dinamismo y el placer instantáneo.

Esta profesora ha realizado una experiencia con alumnado de ESO durante tres años en un centro educativo de Barcelona, con la finalidad de reducir la dispersión mental que presentaba el alumnado.

Con respecto al ámbito familiar, existen adolescentes que encuentran en este contexto las condiciones necesarias para desarrollar una visión positiva de sí mismos y de los demás, permitiéndoles aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades de forma positiva y con eficacia, obtener ayuda de los demás o brindarla. Todas estas condiciones les protegen de la violencia.

Pero existen otros adolescentes que desde su niñez aprenden a ver el mundo de otra manera, como “si sólo existieran dos papeles: agresor y agredido, percepción que puede llevarles a legitimar la violencia al considerarla como la única alternativa a la victimización” (p. 3)<sup>216</sup>. De esta manera el adolescente reproduce, en las relaciones que establece, la violencia que ha sufrido en la infancia.

Existen suficientes evidencias que permiten considerar a las experiencias infantiles de maltrato como una condición de riesgo, que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores, incluyendo en este sentido las que se establecen con los propios hijos y con la pareja. Cabe aclarar que la transmisión del maltrato no es algo inevitable. La mayoría de las personas que fueron maltratadas en su infancia (alrededor del 67%) no reproducen dicho problema con sus hijos<sup>217</sup>. Y el maltrato en la vida adulta se produce también en personas que no fueron maltratadas en su infancia. Existe actualmente un gran consenso en aceptar que la probabilidad de la violencia aumenta cuando el nivel de estrés que experimentan los padres es superior a su capacidad para afrontarlo<sup>210</sup>.

Una importante fuente de estrés familiar procede, sin lugar a duda, de las condiciones extremas de pobreza y de las dificultades que de ella suelen derivarse en la vivienda familiar (condiciones higiénicas, falta de espacio, temperaturas extremas, etc.), en función de lo cual puede explicarse por qué dichas condiciones son una condición de riesgo psicosocial para las personas que en ellas se encuentran, incluyendo en este sentido el riesgo de violencia<sup>218</sup>.

Conviene tener en cuenta que la pobreza no produce por sí sola la violencia, sino que aumenta su probabilidad. En otras palabras, que la mayoría de las familias que



atravesan por dificultades económicas graves no son violentas; y que la violencia se produce en todas las clases sociales.

Por ello, y relacionado con lo anteriormente expuesto, se hace necesario analizar el fenómeno de la violencia escolar desde dimensiones, entre las que se incluyen las señaladas anteriormente, que van más allá del alumno o alumna considerados individualmente.

Comúnmente se habla de violencia escolar desde esta perspectiva particular que identifica aquellos fenómenos de violencia directa hacia compañeros (as) o profesorado protagonizados por el alumnado, siendo éste el discurso dominante en medios de comunicación, como el discurso teórico y profesional mayoritario sobre esta problemática<sup>219</sup>.

En un estudio realizado por Del Rey y Ortega<sup>220</sup>, se ha tratado de analizar la violencia interpersonal entre todos los miembros de la comunidad, tomando como referente la opinión y la percepción subjetiva del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Andalucía. Se han considerado víctimas a aquellos escolares que han manifestado haber sido objeto de malos tratos al menos tres veces durante el periodo de curso transcurrido (por parte de compañeros, docentes u otros adultos) y que, al mismo tiempo, señalan haber participado como agresores dos o menos veces durante el mismo lapso.

Los resultados de esta investigación muestran que

“cuando se considera a toda la comunidad, la percepción de violencia se distribuye y agresores y víctimas parecen estar en conflicto violento además de con sus iguales, en mayor o menor medida, con sus docentes; lo que es coherente con el sentimiento un poco inespecífico que éstos suelen tener de ser víctimas de una cierta conflictividad que dificulta su trabajo porque hace agresivo el clima escolar” (p. 823)<sup>220</sup>.

Si bien la mayoría de los escolares no se ve afectado de violencia interpersonal, uno de cada diez, aproximadamente, está involucrado seriamente en ella.

Esta situación es preocupante, ya que los efectos perturbadores que tiene este fenómeno a corto, medio y largo plazos, en muchas ocasiones, son el origen de graves problemas tanto psicopatológicos como de inadaptación social<sup>221,222</sup>.

El *bullying* es una más de las conductas que tiene el fenómeno del acoso, en este caso entre el alumnado, y que se expresa entre iguales, en el marco del contexto escolar<sup>72</sup>. Consiste en acciones negativas como las que causa alguien cuando hiere, daña e incomoda de forma intencionada a otra persona.

Es otro fenómeno relacionado con la convivencia escolar y los problemas de relación interpersonal. Es eminentemente grupal, surge en el grupo y el grupo lo mantiene.



En la Tabla 4.1 se sintetizan las propuestas dirigidas a los centros educativos.

**Tabla 4.1.** Síntesis de las propuestas dirigidas a los centros educativos.

<b>PROPUESTAS DIRIGIDAS A LOS CENTROS EDUCATIVOS</b>	
<b>Denominación</b>	<b>Breve descripción</b>
El centro educativo como escuela abierta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar proyectos conjuntos entre escuela, familias e instituciones comunitarias.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar proyectos conjuntos entre los centros de Educación Secundaria y la universidad.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la integración del gobierno de los centros educativos con tres equipos responsables de: la gestión pedagógica, gestión de relaciones públicas y gestión económica, con la coordinación del director/a del centro educativo.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar un trabajo conjunto entre centros educativos y ayuntamiento local.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar proyectos con instituciones del barrio o distrito.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar las instalaciones del centro educativo para encuentro de familias del alumnado y vecindario del centro.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar diferentes actividades socioculturales en el centro.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover los centros educativos de Educación Secundaria como campo de práctica: coordinación del Practicum desde la universidad; supervisión conjunta de los profesionales de la universidad y de los centros educativos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adjudicar la coordinación de las actividades realizadas en el centro educativo con las diferentes organizaciones comunitarias al profesorado de Educación Secundaria.</li> </ul>
Proyecto educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyar el proyecto del centro educativo.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velar por la convivencia y seguridad del centro educativo.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la autonomía de los centros educativos.</li> </ul>

## 4.2. PROPUESTAS DIRIGIDAS AL PROFESORADO, ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y A LA COMUNIDAD

### 4.2.1. Reflexión sobre la identidad profesional del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria

#### 4.2.1.1. *Fundamentación de la propuesta*

La cultura profesional en que estaba socializado el profesorado que implementó la LOGSE, se relacionaba con la práctica habitual desarrollada en el Bachillerato como transmisor/a de conocimientos disciplinares.

Por lo tanto, no pudo responder en forma adecuada ante determinado alumnado que inicialmente no estaba motivado o procedía de contextos desfavorecidos.

En este sentido afirma Bolívar<sup>8</sup>:

“Las nuevas condiciones del alumnado de la Secundaria Obligatoria (carácter obligatorio, nuevas demandas, características de alumnos, etc.) exigían girar la práctica docente de especialista en disciplina a educador. Cuando los profesores, por la cultura profesional en que estaban socializados, continúan con las prácticas habituales —seguidas en el Bachillerato— de transmisores de conocimientos disciplinares, no llegan a dar respuestas adecuadas ante grupos de alumnos (habitualmente en los primeros cursos de la ESO), que no están inicialmente motivados o proceden de contextos desfavorecidos. Ello se vive, cotidianamente, como un cuestionamiento de su *ethos* o identidad profesional, al no ver reflejado o reconocido su esfuerzo en los alumnos o, sencillamente, no poder gestionar el aula” (p. 10).

Esteve<sup>5</sup> señala que un grupo del profesorado de ESO descubrió el valor educativo propio de esta etapa como una visión más amplia de la ciencia y la cultura, con sentido en sí misma sin pensar en un futuro acceso a la universidad por parte de este alumnado. Pero también hubo otro grupo que reaccionó indignado asegurando que se deterioraba la calidad y se rebajaba el nivel de la enseñanza, sin comprender que el nivel educativo subía cada vez al rescatar a un alumno de la exclusión por muy poco que éste aprenda (p. 17).

Frente al cuestionamiento de su antigua función, cuando el profesorado no logra encajar con el nuevo rol docente, la problemática de la identidad profesional ocupa un lugar relevante y de preocupación, ya que en lugar del compromiso con la educación pública, emergen —como salidas— fenómenos de resistencia, sentimiento de culpabilidad, estrés, *burnout*, victimismo, ansiedad, escepticismo, desmoralización



o sentimiento de impotencia<sup>9</sup>, al mismo tiempo que otro grupo del profesorado redefine estrategias para el ejercicio de la profesión o desarrolla mecanismos de defensa, frente a la pérdida creciente del control de su propia práctica, generando una readaptación de esta práctica en el nuevo contexto (p. 11)<sup>8</sup>.

En este sentido, Isaac Friedman<sup>143</sup> sostiene que el síndrome de quemarse por el trabajo proviene de la discrepancia entre los niveles previstos y observados de autoeficacia profesional del individuo.

La LOGSE<sup>284</sup> en cuanto a educación obligatoria está más cercana a la educación primaria, pero en cuanto al diseño curricular, organización de los centros y en profesorado, se encuentra más cercana al Bachillerato. Esta contradicción se acrecienta al impartirse en antiguos Institutos de Bachillerato.

Por otra parte, la LOCE<sup>292</sup>, manteniendo la misma estructura organizativa, intenta volver, especialmente en el segundo ciclo de la ESO (14-16 años), a darle una identidad de Bachillerato<sup>8</sup>.

Con relación al respeto y reconocimiento de la labor profesional del profesorado como por las condiciones laborales en las que se desempeña este colectivo, la LOE<sup>268</sup> expresa:

*“(las) Administraciones educativas velarán por que el profesorado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea”... “(Asimismo) prestarán una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente” (LOE, art. 104).*

*“Ser profesor hoy, en la primaria o en la secundaria, es algo cualitativamente distinto de lo que significaba ser profesor hace veinte años”.* Así se expresa Esteve<sup>5</sup> quien señala la repercusión social que ha tenido el cambio en la educación, en particular en la Educación Secundaria Obligatoria.

Este autor identifica la incidencia de los factores de cambio social sobre el cambio educativo, que se describe a continuación:

- *La transformación cualitativa de la educación. Un nuevo sistema educativo con diferentes objetivos.*
- *La devaluación del sistema educativo en una sociedad de libre mercado*
- *El juicio social contra el profesor (a).*
- *La ruptura del consenso sobre la educación.*

- *Aumento de las expectativas de la sociedad respecto al rol del profesorado.*
- *La necesidad de modificar la formación inicial que recibe el profesorado.*
- *El cambio de las relaciones interpersonales en la enseñanza.*
- *Cambios en la valoración social del profesorado.*
- *La falta de acuerdo sobre los contenidos curriculares.*
- *Las deficientes condiciones de trabajo ante una actividad fragmentaria.*

El cambio histórico más importante ocurrido en las dos últimas décadas ha sido la extensión de la educación a toda la población infantil. Y con el cambio cuantitativo se ha producido un cambio cualitativo en el sistema educativo: “...enseñar al cien por cien de los niños de un país, sin hacer exclusiones... es enseñar... al cien por cien de los niños que acusan el efecto de todos los problemas sociales pendientes que impiden estudiar” (p. 16)<sup>5</sup>.

En la sociedad de libre mercado las cosas valen en función del equilibrio de la oferta y la demanda. Por lo tanto, la masificación y la democratización de la educación tienen una consecuencia económica, ya que el mismo título “está al alcance del 85% de los jóvenes” y para esta sociedad, cuando algo valioso lo tiene todo el mundo, se produce un descenso de su valor en el mercado.

*“La tasa de escolarización es hoy en día del 100% a los dieciséis años y próxima al 80% a los dieciocho... Más del 75% de los jóvenes obtiene hoy el título de graduado en educación secundaria a la edad teórica en que deberían hacerlo” (MEC, 2004: 18)<sup>206</sup>.*

Por otra parte, hace veinte años, los padres y madres expresaban su apoyo al profesorado, reafirmando la autoridad de este colectivo y exigían respeto de su hijo hacia el (la) docente. En cambio, en la actualidad el profesorado se ha transformado en “chivo expiatorio”, haciéndolo responsable de todos los fallos de la educación. En este sentido, se hace necesario diferenciar los roles educativos que corresponden a los padres, madres y profesorado.

Asimismo falta un acuerdo en la sociedad contemporánea sobre el rol del profesorado, los objetivos del sistema de enseñanza, así como sobre las metodologías que debe utilizar. En esta sociedad pluralista, multicultural y multilingüe se ha generado un conflicto de valores sobre el que el profesorado está obligado a tomar decisiones que no siempre recibirán apoyo, sino que pueden estar expuestas a crítica.





Actualmente, además de las responsabilidades que el profesorado continúa teniendo en el ámbito cognoscitivo, la sociedad le exige que se preste atención al equilibrio psicológico y desarrollo afectivo de su alumnado, como también se espera que la escuela y el profesorado den respuesta y soluciones a través de la educación frente a determinados problemas sociales y políticos que otros sectores de la sociedad no afrontan, como es el problema de los accidentes, la drogadicción, la intolerancia y violencia hacia los inmigrantes, entre otros.

La formación de este colectivo requiere una enseñanza específica respecto a la organización de una clase, adaptando el nivel de sus conocimientos a las necesidades de un grupo de adolescentes entre 12 y 16 años y basándose en una determinada relación educativa.

El aumento de la escolaridad obligatoria supone otro esfuerzo para el profesorado. Se hace necesario contar con más y mejores medios para dar respuesta a la diversidad en el aprendizaje del alumnado, generando diferentes estrategias para favorecerlo, de tal manera que el profesorado no transforme su rol educador en “vigilante de la permanencia formal en las aulas” (Esteve, 2001a: 25)<sup>5</sup>.

En la actual sociedad de mercado, las ideas de saber, abnegación y vocación están desvalorizadas socialmente. La búsqueda de poder y enriquecimiento es una consigna en la actualidad. Para algunas familias el que alguien elija la docencia como profesión se asocia a una coartada de su incapacidad para hacer algo mejor, es decir, para dedicarse a otra cosa en la que se gane más dinero (Esteve, 2001a: 25)<sup>5</sup>. Por ello, es necesario mejorar la imagen social de la docencia, como también generar promoción salarial en el interior de la misma.

La formación permanente del profesorado debe apuntar a una adecuada comprensión de los objetivos y de las reformas curriculares que se proponen con un número suficiente de cursos de reciclaje, evitando de esta manera la desinformación e inseguridad del profesorado ante los cambios propuestos.

A la falta de recursos didácticos, los problemas de espacio y conservación de edificios, la falta de locales adecuados, etc., se suma la actividad del profesorado que en estos últimos veinte años se ha fragmentado, y esta diversificación hace que el profesorado realice mal su trabajo, no porque no sepa hacerlo mejor, sino porque no puede cumplir simultáneamente las diversas tareas a las que se supone que debe atender. La falta de tiempo para atender a distintas responsabilidades debida a la sobrecarga de trabajo que obliga al profesorado a realizar una actividad fragmentaria, se transforma así en uno de los factores de su agotamiento laboral (pp.15-29)<sup>5</sup>.

Con respecto a la autonomía docente, Cox *et al.*<sup>30</sup> señalan que la poca participación en la toma de decisiones y falta de control sobre el trabajo, en particular mediante la participación, es uno de los factores de riesgo del estrés laboral.

Con relación a las condiciones laborales del profesorado, la Ley de Ordenación Educativa<sup>268</sup> señala en su artículo 104 que: “Las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente”.

#### **4.2.1.2. Opiniones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria**

Una profesora que se desempeña como Jefe de Estudios señala la *falta de reconocimiento social del profesorado* por parte de la Comunidad y propone la difusión del rol del profesorado para que la sociedad pueda conocerlo.

- *Difundir el rol del profesorado a la sociedad*

*“Yo creo que hay una cosa que la hemos tratado pero que es importante. El profesorado no es valorado en la comunidad. A ver, yo creo... la valoración social del trabajo del profesor... Normalmente, en el exterior se tiene el concepto de que el profesor es aquella persona que trabaja muy poco; primero, que no cobra mucho, pero bueno, por lo poco que trabaja (ironiza). Entonces, se tendría un poco que intentar, que la gente conociera realmente, el trabajo de un profesor. El trabajo del profesor, pero no lo que el profesor... pobrecito ¡qué pena me da! Esto no me sirve... estoy con veinticinco. Ésta es mi profesión, es mi trabajo, para eso estoy preparado. ¿Vale? Es como el que tiene un enfermo en casa y la enfermera por ejemplo, que tiene veinticinco. Es que es su trabajo y esto no hay que lamentarlo. No es el pobrecito, sino es el valorar el tiempo de vacaciones que tiene el profesor ¿por qué? El valorar el trabajo del profesor que tiene que hacer, además de asistir y dar clases ¿vale?” (Lucía M, profesora, centro privado concertado. Entrevista, 2003).*

Esta misma profesional expresa la *satisfacción* que provoca la visita o encuentro con *ex alumnos* y *ex alumnas* de un centro educativo que reconocen la labor profesional realizada por el profesorado.

*“Entonces, lo que se está consiguiendo con esa labor diaria, horrorosa, que no lo ves, esto no lo puedes hacer... tienes que ir por aquí, a veces cambiar, modificar, no la conducta, pero sí la actitud, y cuando el chico llega a segundo de bachillerato ¿no?...*

*este chico de segundo de bachillerato ha sido el producto de todo eso. Y eso sí te puede proteger un poco. El saber... lo que te protege. Y enormemente te da una satisfacción brutal cuando vienen los ex alumnos. Cuando vienen los antiguos alumnos y te explican, o un antiguo alumno. Te encuentras un antiguo alumno en la calle. Dice: me acuerdo lo mal que te lo hice pasar, sabe qué soy yo ahora, (onomatopeya): PAM! Y me acuerdo mucho de lo que decía. Entonces, piensas: ...ese chico era de los que decías: no puedo más. Y estaba más horas de pasillo (que) más que dentro del aula. Y eso es lo que te ayuda ¿no? a ver lo positivo que tiene tu labor” (Lucía M, profesora, centro privado concertado. Entrevista, 2003).*

- *Promover la autonomía docente*

Esta profesora, que también se desempeña como Directora de un IES, hace una propuesta relacionada con la autonomía profesional y el reconocimiento social del trabajo profesional del profesorado. Señala la necesidad de implementar un Forum dirigido al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, en el que se puedan compartir experiencias profesionales.

*“Nosotros por otro lado, ya hemos tocado ‘a màxim’ [máximo]. No podemos hacer nada más... Porque a lo mejor a alguien le gustaría hacer algún trabajo... como los años sabáticos en la Universidad. Es decir, pues me voy a dedicar durante un año... Nosotros tenemos una posibilidad de éstas, pactadas con los sindicatos. Hace años yo tuve una licencia... Tienes una en la vida y te marcas una tarea, presentas un proyecto, tienes personas que te avalan en tu tarea. Entonces, la vas realizando a tu ritmo. Llegas al final de tu año de licencia y presentas unos trabajos pero estos trabajos no salen en ningún sitio ni tienen ninguna repercusión para nada. Esto no es bueno. Estos son dineros que se han perdido; dinero público que se ha perdido y conocimiento, por otra parte de las personas que han estado trabajando. Entonces yo creo que hay una serie de cosas, que hay muchas tareas que yo creo muy importantes que se hacen en los centros, que nadie reconoce y que nadie recoge” (Montse P, profesora y directora de IES. Entrevista, 2003).*

Y agrega:

*“Por ejemplo, trabajos de algunos seminarios de algunos departamentos que cuando te los explican, o sea, no ya del propio centro sino que ‘altres’ (otros) alguien está diciendo: yo en mi centro estoy haciendo... Tú piensas, pues ¿no sería muy bueno de poderlo exportar? No hay, no hay un Forum donde recoger todas estas cuestiones y reconocer, es decir, recoger y reconocer a los que hacen estas tareas como un mérito profesional con algún tipo de repercusión, bien sea de tipo económico, bien sea de*

*facilitación de continuación de investigación. Esto no existe. No es que te lo den o no te lo den. Es que no existe. Tienes que ir auto-retroalimentándote en círculos bastantes cerrados y a partir de tus propias horas, yo diría, personales ¿no? Puedes hacer, pues, la intituició de les Ciències Catalanes. Son tus horas que no te puedes dedicar a gimnasia” (Montse P, profesora y directora de IES. Entrevista, 2003).*

Y señala:

*“... lo que es claro es donde se monta un simposio, un congreso, un forum; (en) cualquier cuestión de éstas, hay mucha gente que se apunta. Éstos son síntomas buenos y además cuando acabas puede haber buenas intervenciones de expertos en los temas. Porque aquí hay una cuestión también muy importante, que el profesorado, cuando tú te has formado hace muchos años.... esto, hablo quizás más personalmente, con más años, tienes más alicientes, más ganas de continuar aprendiendo... no se te van las ganas de aprender...” (Montse P, profesora y directora de IES. Entrevista, 2003).*

Y ratifica la necesidad del intercambio de experiencias que implica un reconocimiento de las mismas:

*“Luego sería cuestión de que hubiera un reconocimiento (se interrumpe). Para mí sería lo que te dije antes: Un lugar donde, —que hay algunos ¿no?— , no sólo de presentación de experiencias sino de reconocimiento de estas experiencias y de intentar la aplicación de experiencias que parecen buenas, exportarlas a otros sitios para continuar trabajando en ellas. Yo creo que esto podría ser un aliciente para algunos profesores, no para todos, porque nada sirve para todos” (Montse P, profesora y directora de IES. Entrevista, 2003).*

La representante sindical docente señala en referencia a la propuesta de años sabáticos:

*“Tendría que haber posibilidades de años sabáticos, de descansos. Cuando llegan 25 años en la enseñanza, pues seguramente entre medio, podría ir desconectando para hacer, o años sabáticos o formación en otro sitio, durante 6 meses o durante un año. Pues eso no... Eso se hace mucho en otros sitios y tampoco costaría tanto.”*

Y agrega:

*“Nosotros hacemos una propuesta de cada cuatro años, pero voluntario, evidentemente.” (Isabel F, representante sindical docente. Entrevista, 2003).*

Este profesor también alude a la autonomía profesional del profesorado:

(Sonríe) “...*por ejemplo, nos obligan... a orientaciones... de libros de lectura, está muy bien. A ver, supongo que nosotros ya sabemos qué libros de lectura podemos poner, ¿no? No sé. Por un lado, parece que abren y por el otro te cierran. Esto sería la parte de Administración* (Carles T, profesor, centro privado concertado. Grupo de discusión II, 2003).

- *Participación en las decisiones vinculadas con política educativa*

Esta profesora señala la importancia de la participación activa del profesorado en la construcción de una política educativa:

“...*Yo creo que la participación del profesorado en la ejecución no sólo de las tareas internas sino también la creación de grupos que realmente fueran escuchados, en los que vayan construyendo una política educativa...*” (Montse P, profesora y directora de IES. Entrevista, 2003).

Y con respecto a la creación de los grupos participativos y al lugar donde se constituirían, agrega:

“*Yo creo que no deberían ser cerrados a un centro. Serían grupos de participación. ¿Dónde reunirse?, sería un poco la pregunta. En el Departament, en las Universidades. Esto aisladamente no se podría hacer. Es decir, esto dentro de una perspectiva más global, de relación de la Universidad con los centros de Bachillerato y Secundaria. Porque el Bachillerato ahora está acabado, que no se sabe qué. Porque somos profesores de Secundaria, pero también tenemos alumnos de Bachillerato. La dificultad que quizás antes no he dicho y ahora lo diría: No es fácil tratar a alumnos de 12 años y al cabo de cinco minutos estar tratando con alumnos que van a ir a la Universidad al año siguiente*” (Montse P, profesora y directora de IES. Entrevista, 2003).

Este profesor plantea que se consideren las opiniones de los centros, al tomar decisiones respecto al sistema educativo.

“*Vuelvo con el sistema. Un sistema que no decidan solamente políticos, sino un sistema que... se tenga en cuenta la opinión de los centros públicos, de los centros concertados, de los centros privados y que se busque qué sistema educativo se puede más o menos proponer. Ha de venir guiado: es evidente, pero que se tenga en cuenta la opinión. Eso por una parte y la otra, recursos.*” (Arnau C, profesor, centro privado concertado. Grupo de discusión I, 2003).

- *Valoración de la profesión docente por el propio profesorado*

Esta profesora plantea la necesidad de una autorreflexión por parte del colectivo del profesorado dirigido a la valoración de la profesión docente.

*“Los profesores, los propios profesores. A ver, el prestigio viene de nosotros. Si no nos prestigiamos nosotros mismos, si no nos formamos, si no dice un padre cuando llega a su casa: este profesor, tú...No lo que sabe, ¡lo que te está ayudando a saber! Porque lo sabe. A ver, cada vez sabemos menos, eso es verdad. Lo que te está ayudando a saber, lo que te está ayudando a cambiar, a conocer.... Lo que dice el informe de Delors ¿no? Cuando eso sea así, el propio prestigio es nuestro. Y nosotros somos los primeros que nos lamentamos muchas veces de ¡Ay! es que claro con tantos inmigrantes, es que claro, con tantos chicos que quieren estudiar. Es que claro. Claro, pero nuestro trabajo muchas veces es ineficaz.”* (Lucía M, profesora, centro privado concertado. Entrevista, 2003).

Al respecto, este profesor señala la importancia de la colaboración de las familias y el respeto hacia el profesorado del centro:

*“Porque sí, existe... en un porcentaje muy alto, una colaboración muy amplia con la escuela, con nosotros. Aquí sí, creo, que el papel del profesor o de los tutores y el profesor en general está respetado y valorado por un porcentaje alto de la gente que viene a este centro”* (Arnau C, profesor, centro privado concertado. Grupo de discusión I, 2003).



- *Promover la reflexión sobre el rol del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria como educador*



Con respecto a la concepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, este profesor que se desempeña como director de un IES señala:

*“A ver, cuando digo conflictivo no lo digo solamente desde el punto de vista conductual sino también desde el punto de vista cognitivo y de aprendizaje y tal. Que ya empieza a venir. Y bueno, vamos a diseñar estrategias que más o menos vamos intentando salir del paso. Pero cuando la cosa se agudice más, no sé hasta qué punto nos veremos, podremos salir del impasse si no hay un trabajo colectivo, si el profesor de matemáticas no entiende que además de las matemáticas ha de ser profesor de lenguaje y además un poquito de tutor y además un poquito de no sé cuánto; y que los chicos y las chicas, sobre todo los que tienen más problemas se encuentren más acogidos. Desde el momento en que no hay una mínima sintonía emocional entre el profesorado y el alumnado, es muy difícil”* (Ricard G, profesor y director de IES. Entrevista, 2003).

- *Revalorizar las buenas prácticas docentes*

Este profesor valoriza su propia experiencia como docente y señala la importancia de la confianza en las posibilidades de aprendizaje del alumnado, promoviendo de esta manera una mayor satisfacción laboral y por ende, menor nivel de tensión en el trabajo.

*“Yo lo he comprobado y no sólo a nivel intuitivo... por compañeros que conozco, sino que está estudiado. Existe. Cuando tú crees que tu alumnado puede, que es responsable, que va a responder, seguro que vas a tener una respuesta positiva. No todo es positivo porque claro, acá cada uno tiene su nivel de respuesta pero, dentro de su capacidad van a dar un nivel de respuesta... positiva y eso es importante. Entonces, a ese alumno le puedes exigir evidentemente y no se va a quejar y... le explicas la finalidad de lo que está haciendo en clase...”* (Eliás F, profesor de IES. Entrevista, 2003).

Este profesor que se desempeña como Director de un IES también revaloriza las experiencias del profesorado, y apoya las iniciativas realizadas por la gestión administrativa municipal respecto a la recuperación de buenas prácticas docentes, planteando su continuidad.

*“... Ante todos estos retos, yo creo que la única opción es fomentar la profesionalización del profesorado desde una perspectiva seria. O sea, empezar a pensar qué alternativas son o no operativas y a partir de aquí construir. Yo creo que una buena línea, aunque no tengamos experiencias muy positivas, una cosa que está haciendo el Ayuntamiento... es en el sentido de empezar a detectar las buenas prácticas, por*