

*Ricardo Cuenca
Jessica O'Hara*

3

EL ESTRÉS EN LOS MAESTROS:
PERCEPCIÓN Y REALIDAD
Estudio de casos en Lima
Metropolitana

El estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana

© Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo
PROEDUCA-GTZ
Casilla Postal 1335, Lima 18, Perú
postmaster@proeduca-gtz.org.pe
www.proeduca-gtz.org.pe

Responsable de publicaciones: SANDRA CARRILLO LUNA

Asistencia editorial: OLGA MEJÍA BECERRA
Diagramación e impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Impreso en el Perú
Primera edición, febrero de 2006
Tiraje: 1000 ejemplares

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú, registro 2006-1885

Todos los derechos están reservados. Se permite la reproducción parcial no comercial de este texto siempre y cuando se indique la fuente y se cuente con el permiso expreso de los editores.

Contenido

<i>Presentación</i>	5
<i>La salud mental de los docentes: más que un problema personal, un problema social</i>	7
<i>Introducción</i>	11
1. <i>Contexto y presiones actuales de la práctica docente</i>	15
2. <i>¿Cómo entendemos el estrés de los maestros?</i>	19
3. <i>Sensación de estrés... realidad y percepción</i>	25
3.1 <i>¿Evidencias de burnout en el magisterio?</i>	27
4. <i>Cinco causas de la sensación de estrés</i>	31
4.1 <i>Las relaciones interinstitucionales... ¿más allá del aula?</i>	31
4.2 <i>La irrupción en el espacio privado</i>	33
4.3 <i>Las exigencias labores dentro de la escuela pública</i>	37
4.4 <i>Los problemas sociales en la escuela</i>	42
4.5 <i>Las demandas externas: políticas educativas y sociales</i>	43
5. <i>Estrategias de apoyo</i>	45
5.1 <i>Las relaciones interpersonales: un soporte socio-afectivo</i>	45
5.2 <i>El ocio recreativo, una necesidad laboral</i>	47
6. <i>Reflexiones finales</i>	51
<i>Bibliografía</i>	55
<i>Anexo</i>	57

Presentación

El mundo actual es un mundo posmoderno cambiante, complejo e inseguro que plantea constantes problemas y retos para los sistemas escolares y para los profesores que trabajan en ellos. Si bien todo trabajo acarrea responsabilidades que cumplir, en el trabajo docente estas responsabilidades están vinculadas a la formación y el desarrollo de personas y ciudadanos que deseamos y buscamos como sociedad, lo cual hace que las presiones a las que se ven expuestos los maestros dentro y fuera de la escuela puedan convertirse en factores de riesgo para su salud física y mental.

El Programa de Educación Básica PROEDUCA-GTZ está comprometido con la realidad de los docentes y el mejoramiento de su formación inicial y en servicio, lo cual ha implicado que tomemos conciencia de cuán importante es el tema de su salud en la optimización de la labor pedagógica, para permitirles alcanzar niveles cada vez más altos de desempeño.

La calidad de vida que una institución ofrece a sus trabajadores es primordial, visto que el bienestar físico y mental influye en el desempeño, la productividad y la calidad del trabajo. En esta medida, necesitamos contar con mayor información sobre la salud de los docentes que sirva de guía para entender más integralmente su desempeño y las variables que podrían estar incidiendo en el mismo tanto positiva como negativamente.

El tema del estrés en los ámbitos laborales, y el referido al personal docente, es abordado cada vez más en investigaciones que se realizan en el exterior; sin embargo, en el país aún no se le ha dado mayor énfasis. Cabría preguntarnos si esta menor incidencia en las investigaciones se relaciona con lo que entendemos por salud mental y estrés, y si comprendemos su influencia en el desempeño laboral.

Los autores del presente estudio exploran el tema de la salud en el magisterio abordando la percepción de estrés entre los encuestados, así como los posibles factores de riesgo y de protección que inciden en dicha experiencia; la finalidad es establecer una asociación con una serie de situaciones laborales que, ante un magisterio desarmado, terminan siendo desencadenantes de estrés, a la vez que poner sobre el tablero la necesidad de promover estilos de vida saludables que consideren la salud mental con mayor prioridad.

Lima, marzo de 2006

La salud mental de los docentes: más que un problema personal, un problema social

Los resultados de los últimos estudios sobre salud docente, en particular el que acaba de concluir la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe¹, son un llamado de atención a la sociedad y particularmente a los responsables del desarrollo profesional y humano de los educadores.

Dicho estudio muestra que el estrés es la más importante manifestación de alteración de su salud mental²; la información obtenida señala que entre 27 y 28 de cada 100 docentes participantes en la investigación en los 6 países reportan alteraciones que involucran la esfera mental³. Si a esto se añade que, igualmente, un alto número de ellos informa haber sufrido las denominadas enfermedades psicosomáticas⁴, se tiene un cuadro alarmante. Una constatación de esta naturaleza dice, claramente, que el estado de la salud mental de los maestros ha dejado de ser un problema personal para convertirse en un problema cuya solución es una responsabilidad social.

El presente trabajo realizado por PROEDUCA-GTZ amplía la información sobre el tema, deja múltiples preguntas y abre una línea de investigación que debe ser profundizada para pensar en propuestas de cambio que, dadas las características del trabajo docente, implica una mirada de conjunto.

¿Por qué la salud mental de los maestros aparece como la dimensión más afectada en los estudios realizados? ¿Cuáles son las causas profundas de este deterioro en su salud mental? ¿Cuáles son sus manifestaciones en su actividad laboral, marcada sobre todo por la relación con personas y en particular con niños y jóvenes?

Las respuestas están surgiendo a partir de la experiencia acumulada, cruces de información derivada de distintos estudios, reflexiones relativas a las condiciones del trabajo docente y, fundamentalmente, los avances de discusión respecto a cuáles son los impactos en la manera como trabajan y responden los maestros frente a las nuevas y cada vez mayores demandas sociales sobre la educación.

¹ Estudio exploratorio realizado en el año 2005 en muestras seleccionadas de seis países: Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú, Uruguay. Los resultados fueron publicados en todos los países participantes y además, está disponible en <www.unesco.cl>.

² En los países estudiados el estrés es el problema de salud mental que se menciona con mayor frecuencia: Ecuador, 48%; Chile, 42%; Perú, 37%; Argentina, 34%; Uruguay, 34% y México, 27%.

³ El dato se refiere al 27% de docentes que en México reportan haber sido diagnosticados con estrés y al 48% que lo hacen en Ecuador, los dos países que se ubican en los extremos del rango.

⁴ referencia

La escuela está obligada a cumplir un nuevo rol en una sociedad que asiste a cambios vertiginosos, con generaciones que habitan mundos diversos, interculturales, multiétnicos, niños y jóvenes que llegan con aprendizajes, habilidades y demandas distintos debido a los cambios profundos en la configuración de las familias, las comunidades, los códigos culturales, etc. Los docentes de hoy requieren concepciones, capacidades, competencias, apoyos y condiciones de trabajo radicalmente distintos de los que se necesitaban hace apenas un par de décadas.

Sin embargo, poco han cambiado las condiciones en las cuales se forman, desarrollan y trabajan los docentes. La educación aún no es una política prioritaria de los estados, persiste el déficit presupuestario, la formación inicial de los maestros, en general, mantiene enfoques, procesos y metodologías tradicionales, la formación en servicio no logra todavía convertirse en parte de una política de desarrollo profesional. Las escuelas siguen funcionando con relación a las normas de los ministerios más que a las demandas de sus comunidades, no logran articular la gestión, el currículo y los aprendizajes a los intereses y diversidad de sus estudiantes, y menos aún al desarrollo local y nacional.

Por otra parte, en la mayoría de países se han deteriorado progresivamente las condiciones laborales de los docentes: bajos salarios, infraestructura inadecuada, falta de equipamiento y materiales; pero por sobre todo, ausencia de apoyo pedagógico, acompañamiento y mecanismos de evaluación y retroalimentación son algunos de los problemas que subsisten. Si a esto se añaden entornos peligrosos en las escuelas, debilidad en el liderazgo escolar, ausencia de trabajo de equipo, soledad de los docentes en sus aulas y escuelas, y uso limitado de los espacios de participación real para la toma de decisiones, si juntamos todo esto, tenemos que las escuelas aún están lejos de ser espacios de debate, innovación, compromiso con el cambio y con los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. La corresponsabilidad sobre la calidad de la educación tiende a diluirse en un escenario marcado por la desvalorización de la profesión docente, pese a los esfuerzos que en algunos centros educativos realizan los maestros y directores.

Las expectativas y demandas sobre la educación en general y los problemas derivados de la situación social y política de los países, como algunos antes mencionados, se han tornado en cargas más que en estímulos positivos para el cambio, que tienen expresiones tan concretas como la salud de los docentes y su impacto en el desempeño profesional.

Explorar las condiciones de trabajo de los docentes, identificar propuestas y distribuir la responsabilidad en las soluciones son tareas impostergables en el marco de una propuesta integrada para asegurar la calidad de los aprendizajes de los niños, para promover ambientes de respeto y afecto en las escuelas y, desde luego, para

hacer efectivo el derecho de los maestros a que su trabajo sea una fuente de satisfacción y crecimiento profesional.

En este marco, el presente estudio, además de proporcionar información y análisis, abre un camino para fortalecer alianzas, crear sinergias y avanzar en propuestas de solución que sean capaces de responder en varios planos y convocar a los múltiples responsables para emprender estrategias, programas y acciones ahora y hacia el futuro.

*MAGALY ROBALINO CAMPOS
Oficina Regional de Educación de UNESCO
para América Latina y el Caribe*

Introducción

Este documento es un intento de explorar y explicar factores específicos en las condiciones laborales de nuestros maestros que contribuyen a que experimenten estrés, pero también factores que medien y amortigüen esta sensación. Los hallazgos dan pie para indagar de manera más exhaustiva, específica y representativa las condiciones que repercuten negativamente en la salud de los docentes y su impacto en el quehacer pedagógico. Así mismo, sirven de guía para resaltar y evidenciar la necesidad de emprender acciones preventivas y también paliativas de los problemas de salud, sobre todo la mental, tanto en lo referido a políticas como a las diversas instituciones e instancias educativas pertinentes.

En las publicaciones sobre educación y salud de otros países es cada vez más recurrente el tema del estrés asociado a la docencia; sin embargo, en nuestro medio aún es un aspecto poco estudiado. En la medida en que el estrés es un tema de salud mental, pareciera dársele menos importancia al invisibilizarse su relación con el desempeño docente; en ese sentido, los hallazgos que presentamos pueden ser guías para explicar cuestiones asociadas a condiciones laborales que generan un malestar emocional y actitudes de descontento y desgano en el quehacer pedagógico; lo cual nos obliga a pensar en formas para mejorar la calidad de vida del docente que repercutan en la optimización de su desempeño y la calidad de la educación.

El presente estudio se enmarca dentro de una reciente investigación que realizó la Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe (OREALC) de la UNESCO sobre un conjunto de condiciones de trabajo y salud docente en seis países de Latinoamérica, con el propósito de indagar la relación de éstas con el desempeño de los maestros. A partir de este marco, se fueron suscitando temas de interés, propios de la realidad de cada país, que requerían ser profundizados independientemente aunque tomando como base los resultados del estudio. La poca incidencia en nuestra realidad de investigaciones sobre estrés en los maestros nos impulsó a hacer énfasis en el tema y a abordarlo de manera exploratoria, dando pie a futuras investigaciones. Es así que el presente documento busca centrarse específicamente en la percepción del estrés dentro del magisterio peruano y los posibles factores de riesgo y de protección que podrían estar influyendo en la salud de nuestros docentes.

El hecho de partir de un marco estructurado, como el propuesto por la OREALC/ UNESCO sobre trabajo y salud docente, significó circunscribirnos a condiciones metodológicas definidas como: la convocatoria y la selección de los participantes; los instrumentos utilizados; el recojo de la información a través de actividades comunes realizadas dentro del estudio (como las entrevistas a directores, la observación de las

condiciones laborales en las escuelas y las encuestas a los docentes); y el procesamiento de la información.

La metodología empleada fue de tipo mixto, con un diseño cualitativo y un manejo de datos cuantitativo. No fue posible contar con una muestra seleccionada al azar, sino más bien no probabilística y predeterminada, tampoco se pudo realizar una generalización de los resultados obtenidos; sin embargo, el estudio se apoya en los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa, al ser la información recogida parte de una realidad.

Los instrumentos utilizados fueron validados en términos de contenido relacionado al entendimiento de consignas (ítems), adaptación de lenguaje y adecuación al sistema educativo nacional. La aplicación de los instrumentos tuvo lugar en las instalaciones de las escuelas (bibliotecas), y si bien es cierto que las encuestas fueron autoaplicadas, los investigadores de campo estuvieron presentes durante el llenado de las mismas, dispuestos a absolver cualquier duda.

En el caso peruano participaron como instituciones aliadas el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP) y el Ministerio de Educación. El SUTEP intervino en la fase de diseño del estudio y en la propuesta de selección de centros educativos. Mientras que el Ministerio de Educación, a través de su Unidad de Promoción Docente (UPROD), lo hizo en la selección de los centros educativos y en el acopio de la información durante el trabajo de campo. Los criterios para seleccionar los centros educativos participantes fueron: ubicación geográfica, situación económica y social, número de docentes por centro, número de alumnos por docente, compromiso por parte de los directores para trabajar el tema de salud docente. Participaron en el estudio 153 maestros de primaria de menores, pertenecientes a seis centros educativos ubicados en distintos distritos de Lima Metropolitana: Pueblo Libre (30), Rímac (32), La Victoria (20), Chorrillos (29), Villa el Salvador (11) y Ventanilla (El Callao) (21).

El procesamiento de la información en el caso peruano estuvo focalizado en la sensación de estrés que manifiestan los docentes, incluido el síndrome de burnout¹, y en los factores que se relacionan con esta sensación.

El presente documento está dividido en seis secciones. La primera propone una reflexión sobre cómo los cambios devenidos de la posmodernidad han aumentado las demandas sociales y educativas y la manera en que éstas han replanteado el rol del docente y su acción pedagógica.

En la segunda sección se enfatiza el tema de la salud mental, específicamente el estrés, y se explica el enfoque bajo el cual sustentamos nuestros hallazgos,

¹ Síndrome que implica un desgaste físico y emocional que conlleva un sentimiento de agotamiento y sobrecarga.

asociando el tema propuesto con las situaciones laborales, cada vez más exigentes, bajo las cuales son puestos los docentes.

La tercera sección pretende cuestionar los hallazgos con relación a la experiencia de estrés y los límites entre la sensación y la realidad de dicha experiencia. Así mismo, incluye una breve aproximación a la experiencia del llamado «síndrome de burnout».

Los aspectos vinculados a las condiciones laborales y sociales encontradas que pueden constituir posibles causas son tratados en la cuarta sección. Mientras que en la quinta se abordan dos medios encontrados que constituyen factores de protección. La sexta y última sección expone los hallazgos y fundamenta la necesidad de emprender acciones en el campo de la salud mental dentro de las instituciones educativas.

Reiteramos, por último, que este documento ha podido realizarse a partir de una iniciativa de la OREALC/UNESCO para estudiar las condiciones de trabajo y salud en docentes de América Latina. Desde este esfuerzo es que se ha tratado de profundizar el tema del estrés en los maestros. Agradecemos el apoyo del SUTEP y del Ministerio de Educación, a través de la UPROD, en la selección de los centros educativos; a los integrantes del equipo de trabajo: Silvia Velarde, Enrique Tineo y Alex Ríos; y a los directores y docentes de los centros educativos. Sin la participación de todos ellos no hubiera sido posible concluir este estudio.

1. Contexto y presiones actuales de la práctica docente

Situamos a la educación como hecho social en la medida en que es dictada por las necesidades sociales de cada momento histórico. A través de fines y principios, la educación busca realizar un ideal propio de persona en los miembros en cada país, desarrollando el tipo de hombre que desea y necesita la sociedad de la cual forma parte (Durkheim, 1998).

Nos encontramos ante un horizonte dictado por cambios que buscan continuamente ir adaptando toda estructura a una realidad variable, compleja y diversa, propia de la posmodernidad. Los cambios sociales y económicos producto de esta época han traído nuevos paradigmas, surgidos de descubrimientos que superan con creciente velocidad a los anteriores y por una rápida satisfacción de demandas del mercado; lo cual requiere de una actuación flexible, capacidad de reacción y toma de decisiones inmediata para solucionar problemas y aprovechar oportunidades.

Así, la educación se ha visto sometida a cambios constantes que buscan formar ciudadanos y personas acordes con la propia realidad y la exigencia del contexto histórico temporal en el que nos encontramos. Estas transformaciones, que han modificado la realidad educativa cualitativa y cuantitativamente, se han producido dentro de las escuelas y las instancias educativas y han dado lugar a reformas cuyo fin es responder a las exigencias y retos de esta época. Sin embargo, estas reformas educativas se caracterizan por una suerte de incertidumbre como consecuencia de la rapidez con la que suceden los cambios propios de la posmodernidad, y también como consecuencia de las contradicciones que entrañan por los conflictos de intereses entre grupos de poder presentes en la escena histórico-política de un país.

Ante las demandas sociales impulsadas por este mundo globalizado y una sociedad de la información que avanza a pasos agigantados, la educación necesita adaptarse a las transformaciones y promover que las personas sean capaces de utilizar, discriminar y ordenar la avalancha de información para construir la llamada sociedad del conocimiento a partir de la sociedad de aprendizaje, donde entra en escena la escuela. En este contexto de cambios, los sistemas educativos se ven expuestos a continuas reformas que exigen niveles de desempeño y desarrollo cada vez más altos. Ahora que ha entrado en escena el paradigma posmoderno de la calidad educativa, nuestro propio sistema tampoco ha escapado de replanteamientos que buscan lograr sus estándares y que hasta ahora no han llegado a ser satisfechos. Los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales no son alentadores y, más bien, nos muestran que hay un largo camino que recorrer para alcanzar la ansiada calidad educativa.

Como señala Esteve (1998), un sistema escolar masificado no dispone de capacidad de reacción rápida para atender las nuevas demandas sociales, por lo que las necesidades no son atendidas y la insatisfacción por parte de la sociedad aumenta. Muchos docentes no han sido capaces de superar el ritmo y la amplitud de estos cambios; pero también hay que resaltar que muchas de estas innovaciones no han sido acompañadas de un asesoramiento o formación adecuados.

Dentro del sistema educativo actual, la escuela, en estrecha relación con la comunidad, constituye el espacio para formar aquel ideal de persona donde ahora más que nunca el promover responsabilidad, capacidades y motivación de aprender y de emprender está asociado a la capacidad y disposición para sobrevivir. Al respecto, Marcelo y colaboradores nos dicen: «La institución educativa debe tener un carácter más relacional, cultural-contextual y comunitario en donde adquiere importancia la relación entre las personas que trabajan dentro y fuera de ella» (1999: 28).

Es indudable que se han producido cambios en todo nivel de la realidad educativa, pero también han sucedido dentro de la misma profesión, con el docente como principal actor para formar este ideal de persona. Nuevas demandas y retos que implican mayor responsabilidad y preparación en el desarrollo de las clases, en la atención personalizada del alumno y en la construcción de aprendizajes han sido insertados en la función docente.

Si la educación persigue formar a una persona más idónea para su sociedad de tal manera que toda mejora en el individuo revierta positivamente en ésta, la factibilidad de lograrlo dependerá de contar con profesores idóneos y de una mayor participación y responsabilidad de las familias (Rivero, 2002).

La sociedad le pide al maestro que sea un comunicador, planificador, evaluador, modelo de comportamiento, promotor social y orientador que desarrolle en el niño la capacidad y el gusto por aprender. Salomon nos ofrece una metáfora para representar este cambio, en el que el papel del maestro va modificándose «[...] desde trasmisor de información, el solista de una flauta de una audiencia respetuosa, al de un diseñador, un guía turístico, un director de orquesta» (1992, en Marcelo et al., o. cit., p. 18).

Para lograr una mejora de la calidad educativa, el docente no debe aprender sólo técnicas sino que además debe recuperar su papel de pedagogo. Ya no se le concibe únicamente como un trasmisor de conocimientos, sino como un facilitador de experiencias de aprendizaje que guíen al niño hacia un desarrollo integral.

Ahora más que nunca se necesita replantear el papel que desempeña y representa en el proceso educativo. Los roles tradicionales de una enseñanza conservadora de contenidos académicos del currículo resultan hoy inadecuados. Los docentes actualmente no pueden dejar de tomar en cuenta e ir más allá de los meros

contenidos debido a la gran cantidad de información accesible a través de los medios de comunicación.

Esta redefinición del papel del maestro no puede estar desligada de cambios en su formación y desarrollo profesional. Saravia (1999, en Fernández, 2002: 71) plantea que

[...] el docente debe asumir permanentemente una actitud cambiante, renovada frente al proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y hacer que los educandos descubran sus posibilidades de desarrollo personal, sus capacidades y habilidades, en la medida en que vayan progresando en su aprendizaje.

En la actualidad se habla de una revaloración de la función docente debido a la situación de crisis en la que se encuentra el profesorado, situación de la cual escucha y habla la sociedad. Esta crisis no es sino el producto de demandas acordes con el tiempo actual que vivimos y que no han sido satisfechas por el sistema educativo, así como de exigencias sociales y educativas no cumplidas por los mismos docentes debido a deficiencias en la formación inicial, continua, condiciones laborales, reconocimiento social, administración y políticas pendulares. Existen problemas en una formación inicial aún inadecuada y en la eficacia de la capacitación continua, pero también en las condiciones de vida y trabajo de los docentes. Así, Cuenca y Portocarrero (2003: 9) en un trabajo anterior señalaban:

En el Perú, en el plano profesional-académico entre 1990 y el año 2000, la formación inicial presenta vacíos metodológicos y conceptuales, el perfil de los ingresantes a la carrera sigue siendo el no deseado, y persisten metodologías poco pertinentes y programas de capacitación que han pasado a ser remediadores de las vacíos en la formación inicial en lugar de complementar la formación en servicio.

Cada vez se les pide y exige más a los maestros y se les dota menos; es decir, se les responsabiliza más pero no se les da los medios para cumplir estas demandas. En esta crisis es que se vislumbran los principales factores que han generado un llamado «malestar docente» cuyas implicancias se ven reflejadas en la salud, la formación y la enseñanza.

2. ¿Cómo entendemos el estrés en los maestros?

Los cambios propios de la época posmoderna han revolucionado tanto los ámbitos profesionales como laborales, que tratan de adaptarse a las nuevas y continuas exigencias y desencadenan presiones que repercuten en la salud y el desempeño.

Consideramos necesario partir de la asociación entre salud y desempeño en cualquier ámbito laboral, y sobre todo en el docente, como condición previa para discutir los resultados encontrados y evidenciar que existe una relación entre éstos que requiere mayor atención.

La salud integral corresponde a los planos de salud física y salud mental, en donde las enfermedades y trastornos se afectan mutuamente, en una interacción permanente. La asociación entre problemas de salud físicos y mentales puede inducir a que se priorice la atención de lo físico por tener una realidad más «objetiva», es decir, por existir síntomas evidentes y observables aun cuando en muchos casos éstos puedan ser consecuencia de los aspectos psicológicos. El no tomar en serio el cuidado de la salud mental termina repercutiendo en el desempeño de actividades cotidianas tanto en el ámbito familiar, social, como laboral y de pareja, dificultando la adaptación al medio, al trabajo y a las relaciones con los demás.

Con relación al tema de salud en el Perú, hallamos que son contadas las investigaciones sobre salud de los maestros (Fernández, o. cit.; Soria y Chiroque, 2004), y no se evidencia una mayor preocupación por el tema como necesario para elevar la calidad educativa, o por lo menos pareciera no asociársele a este logro. Sin embargo, se reconoce, señala y presiona al maestro como el actor principal para lograr esta calidad buscada.

El docente presenta una serie de dificultades en su formación y capacitación, y también con relación a su situación socioeconómica y personal. Estas dificultades que enfrenta en su trabajo cotidiano lo hacen que experimente una presión laboral que puede producirle altos grados de estrés y con el tiempo disfuncionalidad en su quehacer pedagógico. Investigaciones hechas en otros países evidencian que los docentes pueden experimentar un estrés relacionado más al trabajo que desempeñan que los otros profesionales (Kyriacou, 1987).

En el estudio que hemos realizado nos centramos en una de las enfermedades asociada más a un plano mental y afectivo: el estrés. Un estrés laboral en docentes que suele ser desestimado en cierta medida debido a su realidad subjetiva y no directamente observable. La sensación de estrés está condicionada por ciertos hechos y

condiciones identificables en el ambiente laboral que la induce. El estrés en los maestros es identificado como un estado emocional negativo que experimentan debido a la percepción que tienen sobre su propio trabajo.

En la literatura revisada sobre salud mental se proponen diversos enfoques teóricos que explican y definen el estrés; de ellos, consideramos que los hallazgos que se exponen en el presente documento pueden leerse a la luz del enfoque interaccionista. Este enfoque, como su nombre lo indica, plantea un modelo dinámico donde el estrés se ve como el producto de la interrelación de la persona y el entorno, entendiéndose como grado de adaptación entre ambos.

En este modelo es necesario que la persona perciba e interprete el estímulo como estresante, y no que sea estresante la existencia per se del estímulo. Los procesos cognitivos median entre los estímulos y las respuestas, por lo que el estrés se produce cuando la magnitud de los estímulos estresantes sobrepasa la capacidad del individuo para poder afrontarlos. Es decir, la persona hace una evaluación de la situación, a partir de la cual se determinarán o no respuestas de estrés. El estrés es un fenómeno emocional acompañado de cambios bioquímicos, fisiológicos, cognitivos y conductuales que se producen como consecuencia de un desequilibrio entre las demandas del ambiente y los recursos de la persona para afrontarlas.

El control de una experiencia de estrés puede ser a través de la modificación del entorno o de la conducta de reacción frente a la situación concreta para lograr la adaptación necesaria. En este modelo cognitivo se toman en cuenta cinco aspectos importantes: la valoración cognitiva, la experiencia personal, la exigencia real y percibida, la influencia interpersonal y el estado de desequilibrio.

El hecho de que el estrés sea un fenómeno emocional acompañado de cambios de tipo fisiológico, psicológico y conductual hace que tenga serias implicancias en nuestras actitudes, además de existir costos a nivel individual y organizacional derivados de un estrés negativo. Las manifestaciones del estrés de tipo psicológico se relacionan con ansiedad, insatisfacción, depresión, temor, frustración, baja autoestima; las manifestaciones conductuales se asocian a problemas alimenticios, consumo excesivo de sustancias, violencia, insomnio o síntomas de renuncia como el ausentismo y abandono de la profesión; las manifestaciones fisiológicas se relacionan con dolencias y enfermedades psicosomáticas, fatiga y falta de energía.

Sin embargo, el estrés no sólo tiene consecuencias negativas, también puede tener consecuencias positivas, ya que estimula el desarrollo de nuevas estrategias para afrontar los problemas y situaciones presentadas. Sin embargo, para ello, es importante que la persona conozca su nivel óptimo de estrés. Selye (1980, en Travers y Cooper, 1997) define cuatro tipos de estrés que puede experimentar la persona: el estrés positivo (eutrés) que motiva al crecimiento, desarrollo y cambio; el negativo

(distrés) que es incontrolable, indeseable y dañino; el hiperestrés que es un exceso de estrés y el hipoestrés que es un defecto del mismo.

Como se ha mencionado, el estrés en los docentes parte y se mantiene por las condiciones laborales y sociales de la misma profesión pero también por poca capacidad de enfrentarlas adecuadamente. El percibirse continuamente bajo presiones no controlables, sobre todo dentro de ámbitos laborales, termina ocasionando una sensación de estrés negativo que puede desencadenar como consecuencia extrema el llamado «síndrome del burnout».

El burnout puede traducirse literalmente como «síndrome del quemado» y supone un total desgaste psíquico y físico. El burnout, o también agotamiento emocional, implica estar o sentirse quemado, agotado, sobrecargado, exhausto. Edelwich y Broadsky (1980) propusieron un modelo de burnout de cuatro etapas. En la primera etapa, un idealismo y entusiasmo llevan a la persona a plantearse expectativas irreales con respecto a los objetivos y metas de su labor. En la segunda etapa, el contrastar la irrealidad de estas expectativas generadas produce un estancamiento, seguido de una frustración que ocupa la tercera etapa y, finalmente, en la cuarta y última etapa la apatía y el sentimiento de vacío se evidencian en la calidad e iniciativa en el trabajo.

Desde una perspectiva clínica, este término fue empleado por primera vez por Freudenberger (1974) para describir un estado de agotamiento emocional, físico y psicológico. Es un estado de «consumición» producido por el impacto negativo, acumulativo y a largo plazo del estrés laboral y tiene como resultado un aislamiento emocional de las ocupaciones. Puede entenderse como una respuesta al estrés laboral crónico, que conlleva a actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional; así como a la vivencia de sentirse emocionalmente agotado (Gil Monte y Peiró, 1997). Dentro de esta concepción de burnout es que existen discrepancias sobre las personas que son más proclives a manifestarlo; por un lado, se sostiene que suele afectar a personas con gran intervención social (Caballero et al., 2001), es decir, profesionales que brindan algún tipo de atención o servicio ya sea social, educativo o sanitario a otras personas, como médicos, enfermeras, abogados, policías, administradores y maestros, entre otros. Por otro lado, se encuentra que el burnout puede ser experimentado por todo tipo de profesional y no sólo aquel que labora en organizaciones de ayuda.

Desde una perspectiva más psicosocial, se ve el burnout como una respuesta generada a partir de la interacción de características laborales y entorno laboral. Maslach y Jackson (1981, 1986) buscaron identificar estas condiciones ambientales en el trabajo que conducen al síndrome. Se interesaron en investigar cómo el estrés relacionado con el trabajo puede llevar a la fatiga mental, a dar un trato mecánico y deshumanizado a los clientes que se atiende y a una autopercepción disminuida de la propia habilidad para lograr el éxito.

Consideramos necesario profundizar en la teoría de Maslach y Jackson (1981) sobre el burnout por haber utilizado uno de sus inventarios para identificar su presencia o ausencia en los maestros que participaron en nuestro estudio. Estas autoras lo definen como un síndrome tripartito que resulta de un proceso de estrés crónico, en el cual se relacionan tres grandes componentes: el cansancio emocional, la despersonalización y la falta de realización profesional.

- a) El cansancio emocional se caracteriza por la pérdida progresiva de energía, lo que produce desgaste y agotamiento; cuando este cansancio es crónico, los docentes sienten que no pueden darse a sus estudiantes como antes lo hacían. Este deterioro y reducción de recursos emocionales es producto del contacto diario, sostenido y demandante con personas a las que se atiende, como pacientes y alumnos.*
- b) La despersonalización implica experimentar sentimientos y reacciones negativos hacia los estudiantes, como resultado de la reducción de recursos emocionales. La despersonalización se caracteriza por un cambio negativo en las actitudes que lleva a una indiferencia y distanciamiento frente a los problemas, llegando a considerar a las personas con las que tratan — en este caso a los alumnos— como verdaderos objetos; estas actitudes pueden reflejarse en el uso de peyorativos y distanciándose tanto física como psicológicamente.*
- c) La falta de realización profesional evidencia sentimientos de minusvalía en el desempeño laboral. Se producen respuestas negativas hacia uno mismo y hacia el trabajo, con manifestaciones depresivas y con tendencia a la deserción, a una moral baja, a un descenso en la productividad, lo que conlleva a una escasa o nula realización profesional. Este componente puede tener impacto en las conductas, ya que cuando hay un sentimiento de no poder ayudar más a los estudiantes, hay pocas alternativas donde el docente puede enfocarse para recibir algún tipo de incentivo o recompensa.*

El síndrome de burnout es motivo de preocupación por las repercusiones personales que implica, ya sean emocionales, conductuales o psicosomáticas; por las repercusiones familiares y sociales; así como por su repercusión en el ámbito laboral u organizacional, como la disminución del grado de satisfacción de los profesionales y usuarios y la pérdida de productividad (Pérez Jáuregui, 2002).

Si tomamos en cuenta las áreas que compromete el burnout y lo situamos con relación al magisterio y la acción educativa, es evidente que sus consecuencias influirán negativamente sobre la calidad de la enseñanza. Tales consecuencias se evidencian en el desgaste de la salud y en el cumplimiento del quehacer pedagógico, y se ven reflejadas en la frecuencia de enfermedades que padecen los maestros, el

ausentismo laboral, el retiro temprano, el desempeño por debajo del nivel inferior, la baja satisfacción laboral y el deterioro de la relaciones interpersonales con los colegas, los padres de familia y los alumnos.

Al ser el síndrome del burnout una consecuencia extrema del estrés, no hay necesidad alguna de esperar pasivamente a que este se desencadene para recién atender a la población docente, sino que hay que intervenir primariamente, atendiendo las alertas de estrés que ya se estén suscitando.

3. Sensación de estrés... realidad y percepción

Para explorar los hallazgos del presente estudio partimos recordando que el estrés es un fenómeno emocional vivenciado individualmente, con manifestaciones fisiológicas, cognitivas y conductuales, y con repercusiones que pueden resultar negativas para la salud y el desarrollo de las personas que lo experimentan. Las personas lo perciben de manera cualitativa y cuantitativamente distinta, dependiendo de las exigencias del medio y de los recursos que cada una siente que posee para afrontar ciertas demandas.

Generalmente, las presiones a las que se ven expuestos los docentes son de tipo organizacional, vinculadas a las funciones y el clima dentro de la escuela; de tipo socioeconómico, vinculadas a las condiciones de vida y remuneraciones recibidas; de tipo laboral, propiamente dichas, vinculadas a las actividades que comprende su quehacer tanto dentro como fuera del aula. Estas situaciones no necesariamente son estresantes por sí mismas, sino que, situándonos bajo el ya mencionado enfoque interaccionista del estrés, éste es experimentado debido a la relación entre el entorno y las características individuales. En la medida en que no todos superamos las mismas situaciones bajo determinados grados de presión debido a características de personalidad y actitudes particulares, la experiencia de estrés es un fenómeno meramente individual en la cual generalmente los elementos estresantes y las amenazas se perciben superiores a los recursos personales de que se dispone para afrontarlos y superarlos. Los rasgos de personalidad suponen un perfil estable de repertorio de conductas que implica técnicas de defensa y capacidad de adaptación, cuyos estilos afectan el modo de enfrentarse al estrés.

Sabemos que el docente cumple un rol fundamental para elevar la calidad educativa; por un lado la sociedad lo considera como uno de los actores principales, pero por otro lo minimiza y lo desconoce como agente capaz de lograrlo. Su estatus ocupacional se ha ido desvalorizando y ha aumentado la presión laboral que genera un cierto malestar que repercute en su salud, en su formación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siegrist (s. f., en Fernández, o. cit.) señala que el estrés laboral se produce por la existencia de un bajo control sobre el estatus ocupacional, un elevado esfuerzo en el desempeño y recompensas poco gratificantes, a nivel de reconocimiento social o a nivel económico, donde el alto esfuerzo realizado no guarda relación con las recompensas.

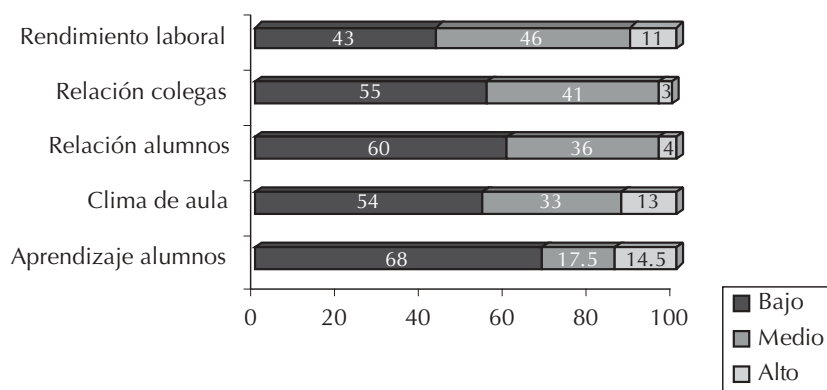
Entre 1990 y el año 2000, el magisterio peruano era visto como constituido por profesionales con poco prestigio y reconocimiento social, poco preparados para enfrentar retos que la nueva educación exige y con salarios por debajo de lo esperado si se considera la importancia de sus funciones y su profesión (Cuenca y Portocarrero, o. cit.). La imagen pública del docente en el Perú no ha cambiado mucho desde entonces: se le sigue percibiendo como un profesional de menor estatus, poco preparado y pobre (Cuenca y OñHara, 2006). Marshall (1977, en Travers y Cooper, o. cit.) encuentra que hay dos grupos básicos de estresores en la profesión docente: la inestabilidad laboral y la incongruencia del estatus. El primero no es muy acorde con nuestra realidad, ya que el grueso de integrantes del magisterio peruano son nombrados, además de que la percepción de la carrera docente como una que ofrece cierta seguridad en cuanto a tener un puesto de trabajo fijo se mantiene vigente en la opinión pública de los peruanos (Cuenca y OñHara, o. cit.). Sin embargo, el segundo grupo alude a una situación más familiar en el magisterio, donde el individuo tiene un estatus profesional que no corresponde a sus propias expectativas, lo que le produce frustración por no verlas realizadas.

Los maestros son una población propensa comúnmente a reportar niveles de estrés, lo cual obliga a pensar en qué está sucediendo con la realidad del docente y a reflexionar sobre el tema de la salud mental. ¿Será que sus condiciones de vida y laborales son tan adversas que los recursos personales son insuficientes para afrontar las situaciones? ¿O de antemano los recursos con los que cuentan son poco eficaces, al margen de la dificultad de las situaciones?

Los docentes que encuestamos señalan que el estrés (36,6%) figura entre las tres principales enfermedades diagnosticadas, y la angustia (35,5%) y la falta de concentración (32,9%) entre los tres malestares más frecuentes. Estos hallazgos indican que hay una sensación de estrés reportado directamente que hemos asociado a causas posibles de tipo organizacional y social. Sin embargo, pareciera que no hay una clara asociación entre el estrés sentido y su influencia en el desempeño en cuanto a funciones específicas que desempeñar.

GRÁFICO 1²

Quando se siente enfermo, ¿en qué grado se ve afectado su/el...?



Consideramos que el tema de la salud mental, a diferencia de la salud física, pareciera ubicarse en una realidad etérea y no se le da una dimensión real e importante; en la medida en que las consecuencias de dolencias físicas resultan primordiales y evidentes, lo mental pasa a un segundo plano, y no se considera que muchas veces estas dolencias físicas son consecuencia de un estado mental afectado. Esta situación nos lleva a plantear la seriedad de tomar en cuenta la salud mental del docente.

3.1 ¿Evidencias de *burnout* en el magisterio?

Como parte del análisis realizado acerca del estrés en los maestros, nos interesó indagar si en nuestras escuelas los docentes participantes habían desarrollado el llamado síndrome de *burnout*; buscábamos explorar los niveles de estrés percibido debido a las características del trabajo pedagógico.

Los hallazgos reportan una sensación de estrés que, si bien no llega a evidenciar un *burnout* como la máxima expresión negativa del estrés, esta sensación sí es una voz de alerta que debe ser tomada en cuenta para trazar líneas de acción de tipo preventivo y para promover la salud.

La presencia de *burnout* se determinó midiendo sus niveles a través del Inventario de Maslach (Maslach y Jackson, 1986; ver anexo). Un cuadro de *burnout* está definido por la presencia de altos niveles de cansancio emocional y despersonalización y un bajo nivel de realización personal. En nuestros participantes sucede lo contrario: el mayor porcentaje alcanza niveles bajos de cansancio emocional ($\bar{x} = 15,67$)

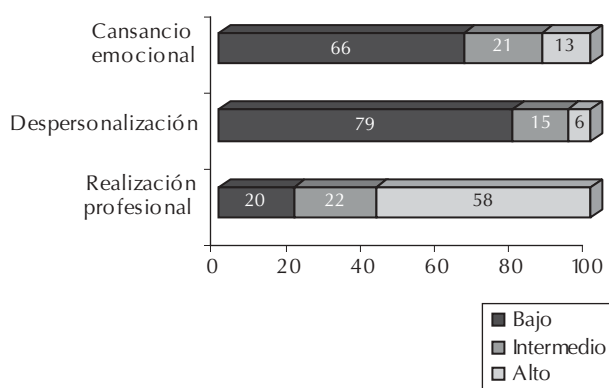
² Todos los datos utilizados como fuente de información para la elaboración de tablas y gráficos en el presente documento provienen de la encuesta de OREALC/UNESCO sobre condiciones de trabajo y salud docente (Robalino y Körner, 2005).

y despersonalización ($\bar{x} = 2,80$) y un nivel más alto en el área de realización profesional ($\bar{x} = 39,06$); lo cual implicaría que no se presenta el síndrome, siendo el promedio de realización personal más alto que el de cansancio emocional y el de despersonalización.

TABLA 1
Media y desviación estándar de áreas (inventario de Maslach)

	Población	Media	Desviación estándar
Cansancio emocional	158	15,67	10,35
Despersonalización	159	2,80	3,56
Realización profesional	157	39,06	8,42

GRÁFICO 2
Porcentajes de docentes por áreas y niveles (Inventario de Maslach)



Siempre tomando en cuenta los resultados del inventario de Maslach, se encuentra que un 66% y un 79% de docentes reportan niveles bajos de cansancio emocional y despersonalización, respectivamente, y que un 57% reporta nivel alto de realización profesional. Los niveles intermedios en las tres áreas del inventario concentran alrededor del 20% de docentes.

El considerar el trabajo como interesante y estimulante es un factor que contribuye a la realización personal; el estudio reporta que casi el total de docentes (98,8%) considera su trabajo interesante, a diferencia de un 86% que lo considera estimulante.

Con respecto a las variables de sexo y edad de los participantes, alrededor de un 64% entre 30 y 49,9 años (que implicaría tener un mayor tiempo en el ejercicio

docente) presenta un nivel bajo de cansancio emocional, mientras que entre los jóvenes de 20 a 29,9 años, el 57% se encuentra en un nivel intermedio de cansancio.

TABLA 2
Área de cansancio emocional:
porcentaje de docentes por rango de edades

Rangos de edad	Nivel bajo	Nivel intermedio	Nivel alto
Entre 20 y 30	42,9	57,1	--
Entre 30 y 40	60,4	25,0	14,6
Entre 40 y 50	68,4	19,3	12,3
Entre 50 y 60	80,0	13,3	6,7
Entre 60 y 65	50,0	50,0	--

Así mismo, alrededor del 85% de docentes entre 20 y 29,9 años y entre 40 y 49,9 años también manifiesta un nivel bajo de despersonalización.

TABLA 3
Área de despersonalización:
porcentaje de docentes por rango de edades

Rangos de edad	Nivel bajo	Nivel intermedio	Nivel alto
Entre 20 y 30	85,7	14,3	--
Entre 30 y 40	75,0	18,8	6,3
Entre 40 y 50	84,2	10,5	5,3
Entre 50 y 60	73,3	16,7	10,0
Entre 60 y 65	100,0	--	--

Ningún docente joven se ubica en un nivel alto de despersonalización. Finalmente, en todos los intervalos de edad (desde los 20 hasta los 65 años), alrededor del 55% de docentes dice tener un nivel alto de realización profesional. Si bien entre los de 40 y 59,9 años hay un 22% que declara un bajo índice de realización profesional, llama más la atención que entre los más jóvenes (20 y 29,9 años) el 29% se ubique en este mismo nivel.

TABLA 4
 Área de realización profesional:
 porcentaje de docentes por rango de edades

Rangos de edad	Nivel bajo	Nivel intermedio	Nivel alto
Entre 20 y 30	28,6	14,3	57,1
Entre 30 y 40	18,8	22,9	58,3
Entre 40 y 50	21,8	21,8	56,4
Entre 50 y 60	23,4	23,3	53,4
Entre 60 y 65	--	100,0	--
Entre 65 y 70	--	--	100,0

La edad es una variable que modifica la respuesta al estrés de dos maneras: primero, al estar relacionada con el estado biológico puede influir en el aumento de fatiga y la menor tolerancia a la jornada continua de trabajo; y segundo, al estar relacionada con las experiencias pasadas (éxitos o fracasos) puede influir en el modo en que se percibe y experimenta el estrés. También se encuentra que los docentes más jóvenes tienen mayores niveles de estrés ligado a la falta de experiencia, pero igualmente a características del mismo alumnado; en cambio, para los maestros mayores, la fuente de estrés radica en que la metodología de enseñanza sea obsoleta o en que las exigencias ergonómicas se vuelvan menos controlables con el aumento de la edad.

Los hallazgos con respecto al burnout nos llevan a cuestionarnos, primero, por qué se presenta esta inversión en las dimensiones que componen el síndrome; segundo, cuál es la intensidad percibida y la real presencia de este malestar emocional en nuestros docentes; y tercero, qué tipo de acciones estamos tomando para evitar que se desencadene en ellos un futuro y posible burnout, sobre todo cuando siguen pendientes las mejoras en sus condiciones de vida y de trabajo. Si bien nuestros docentes no han llegado a estos niveles máximos de estrés, el estudio muestra que son principalmente factores organizacionales los que inciden en el estrés percibido, el cual puede seguir aumentando si no se interviene. Se resalta, sin embargo, la necesidad de buscar y fomentar algunas prácticas que ayuden a movilizar recursos para combatir el estrés, las cuales deberían incorporarse en la agenda educativa con el fin de promover el bienestar de los maestros.

4. Cinco causas de la sensación de estrés

En el estudio nos orientamos a detectar algunas posibles causas de tipo laboral que podrían influir en esta sensación de estrés. Esto hizo que nos planteáramos dos grupos de causas posibles, uno organizacional y otro social. El factor organizacional comprende tres aspectos: el de las relaciones interinstitucionales, el de la irrupción en el espacio privado debido a la carga laboral y el de las exigencias laborales dentro de la escuela pública. El factor social comprende la problemática social en torno a la escuela y las demandas externas.

4.1 Las relaciones intrainstitucionales... ¿más allá del aula?

Dentro de la escuela, las relaciones horizontales y un liderazgo democrático entre docentes y autoridades, como directores y subdirectores, propician un clima institucional que promueve el respeto, la autonomía en la toma de decisiones y la confianza. Sin embargo, cabe preguntar hasta dónde llega el poder de decisión y la autoridad que tiene el docente, y si en realidad llega más allá del aula. Karasek (1979, en Fernández, o. cit.) hace referencia a un modelo de estrés laboral donde éste se experimenta cuando existe un exceso de demandas y un bajo control de la situación, por falta de poder o de libertad en la toma de decisiones.

La falta de apoyo por parte de la dirección y administración, la ambigüedad de roles asociada a la ausencia y claridad con respecto a los derechos, a la responsabilidad y al estatus del trabajador, que derivan en conflictos de funciones debido a exigencias contradictorias, son situaciones que los maestros tienen que enfrentar y para las cuales no están preparados necesariamente; por ejemplo, la ausencia de psicopedagógicos en la escuela pública hace que los docentes funjan de consejeros, evaluadores e informantes dentro de la comunidad educativa.

De acuerdo con lo que ellos manifiestan, pareciera que en los centros educativos prevalece una suerte de dicotomía aula-escuela donde cada ámbito es de dominio y responsabilidad de agentes distintos y se encuentran respuestas contrarias con relación a la toma de decisiones, al establecimiento de relaciones interinstitucionales y a los procesos administrativos; lo cual hace evidente la promoción de una independencia de acción circunscrita al aula, en comparación a un rol más pasivo dentro de todo espacio educativo. Según esta distinción, se podría decir que los docentes tienen más autonomía en el ámbito pedagógico que en el organizacional o en el de gestión económica (Marcelo et al., o. cit.).

En cuanto a la toma de decisiones dentro del aula, los maestros encuestados dicen tener capacidad de decidir autónomamente sobre el manejo de su trabajo (88,2%), de innovar formas de realizar sus funciones (94,9%) y de tomar iniciativas para realizar proyectos (95,5%). En cambio, fuera del aula, en otros aspectos relacionados al centro educativo sólo alrededor de 56% manifiesta sentirse tomado en cuenta en las decisiones y motivado a asumir responsabilidades propias, mientras que un 64% señala que se llega a acuerdos con los superiores en el manejo de las tareas y responsabilidades.

TABLA 5
Toma de decisiones fuera y dentro del aula

Ítem	Porcentaje
Toma decisiones relacionadas a la manera de realizar su trabajo	88,2
La responsabilidad de la toma de decisiones es compartida	84,1
Toma decisiones relacionadas a su trabajo sin presencia del director	70,2
Acuerda, negocia con sus superiores el manejo de sus tareas y responsabilidades	64,3
Es tomado en cuenta en la toma de decisiones en su centro	56,5

El 70,2% de participantes señala que es posible tomar decisiones sin la presencia del director. En un estudio comparativo del Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación (IIPPE) sobre la condición docente en América Latina (Tenti, 2005), los maestros peruanos en general señalaron querer más autonomía con relación a sus actividades pedagógicas —como definición de contenidos, uso de métodos pedagógicos, uso de sistemas de evaluación, definición de reglas de conducta y convivencia en el aula y uso del tiempo de aprendizaje— que sus pares de Argentina, Brasil y Uruguay.

En cuanto al clima escolar, un 87,2% de ellos considera que las autoridades del centro educativo son accesibles, pero un menor porcentaje (79,7%) señala que las relaciones establecidas son cordiales. Sólo 47,8% piensa que las autoridades promueven un ambiente de trabajo adecuado al establecimiento; así mismo, un 32,5% percibe que se aplican con equidad tanto estímulos como sanciones; y alrededor de la mitad de los encuestados siente que la supervisión tiene un sentido negativo más que de apoyo y asesoría.

TABLA 6
Manejo del clima institucional

Ítem	Porcentaje
<i>Puede acceder sin dificultad a su director y superiores inmediatos</i>	87,18
<i>Establece relaciones cordiales con los superiores</i>	79,75
<i>La supervisión tiene un sentido de apoyo y asesoría a su trabajo</i>	52,50
<i>Los superiores promueven un ambiente de trabajo adecuado en el establecimiento</i>	47,80
<i>Los superiores aplican con equidad los estímulos y las sanciones</i>	32,50

En cuanto a los procesos administrativos, a pesar de que el 98% dice tener posibilidades de crear procedimientos que hagan sus labores más efectivas, solo alrededor de la mitad considera que dispone de información necesaria y oportuna para realizarlas; y únicamente para un 36,2% le resulta ágil el trámite para pedir ayuda en otras áreas técnicas, debido a una suerte de burocratización que lentifica los procesos. Como señala Tenti (o. cit., p. 140) «[...] en el contexto de un sistema escolar donde predominan las características típicas de una organización burocrática, la actividad docente se encuentra fuertemente regulada».

Estos resultados nos orientan a pensar en una gestión donde el maestro suele ser dueño de «su aula», mas no tiene mayor protagonismo dentro de la escuela, evidenciándose relaciones de tipo vertical generalmente entre autoridades y docentes. Habría que indagar más si el menor porcentaje en la realización profesional como componente del burnout puede deberse a factores asociados con una cultura escolar definida por una autonomía restringida, debido al tipo de liderazgo de los superiores, la falta de recursos y de oportunidades para actuar dentro del centro en la toma de decisiones y un clima institucional inadecuado, que terminan derivando en una falta de oportunidad de crecimiento profesional y personal.

4.2 La irrupción en el espacio privado

El horario de trabajo a nivel primario según normas vigentes es de 30 horas semanales, repartidas en 20 horas obligatorias para las áreas del plan de estudios que incluye una hora de dedicación exclusiva para tutoría y 10 horas de libre disponibilidad (MED, 2006). Sin embargo, los maestros señalan que las horas dedicadas al trabajo sobrepasan lo normado y que las horas de libre disponibilidad son en la práctica inexistentes dentro de la jornada.

La docencia demanda una serie de exigencias tanto dentro del aula como fuera de ella; ahora el papel del docente no se limita al plano de mero transmisor de

conocimientos, sino que va más allá: es un facilitador de aprendizajes que conoce el mundo de cada uno de sus alumnos y sabe llegar a ellos tanto de forma cognitiva como afectiva, los comprende y les presenta desafíos que los motiven e impulsen a aprender y desarrollar sus habilidades. El docente no solo tiene que enfrentar el reto de asumir la educación formal de niños y adolescentes, también tiene que enfrentar la diversidad del aula de tipo cultural, social, cronológica y psicológica; ser pedagogo, consejero, conciliador; y moverse en los espacios familiares, amicales, de la comunidad y de las autoridades.

Esta serie de responsabilidades y funciones que cumplir, unidas a una situación económica precaria que lo empuja a buscar un trabajo adicional, en muchos casos no ligado a la enseñanza, dejan poco tiempo para «lo privado» y extienden las actividades laborales que debe realizar —como preparar clases, corregir exámenes y tareas— fuera de sus horarios de trabajo, ocupando e irrumpiendo en espacios dedicados supuestamente a actividades personales. Además, aunque presuntamente se cuenta con 10 horas semanales como tiempo de libre disposición donde podría realizar sus actividades laborales, por lo general el maestro está casi siempre en el aula.

Algunas de las posibles explicaciones que planteamos para esta irrupción, más allá de una adecuada distribución de horas y cumplimiento de normas, son: el tener un trabajo adicional, la falta de espacios adecuados para el trabajo, y la cantidad de aulas y alumnos así como de horas a su cargo que superan el tiempo asignado.

Los estudios revisados concluyen en general que la sobrecarga o falta de trabajo están relacionadas con la experiencia de estrés en el trabajador. En contrapartida al estrés laboral, también se puede experimentar un estrés producido por la ausencia de empleo o por la necesidad de buscar otro trabajo que cubra las propias necesidades básicas. En este caso, la sensación de estrés no se relaciona con problemas en la organización del tiempo y el cumplimiento de exigencias, sino con una situación de ausencia, externa, que genera frustración y desesperanza por no tener un trabajo o contar con uno que alcance para cubrir necesidades básicas.

El trabajo docente se ha visto en la necesidad de cambiar y ajustarse a nuevas exigencias pedagógicas, sociales, administrativas y personales que a veces se realizan bajo condiciones desfavorables o poco estables. Estos nuevos retos hacen posible plantear lo que para Larson (1980, en Hargreaves, o. cit.) es una intensificación del trabajo docente que conlleva a su deterioro y desprofesionalización. La intensificación en la enseñanza provoca y refuerza la escasez de tiempo de preparación, de descanso y de mejoramiento profesional.

El trabajo docente se organiza y estructura en función del tiempo; según Hargreaves (o. cit.), «[...] el tiempo no solo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido».

Es así que el tiempo tiene una realidad objetiva y subjetiva; es objetivo en la medida en que constituye una variable que se puede manipular y administrar para planificar y cumplir con fines educativos. En este sentido, es distribuido en las diversas programaciones relacionadas a la escuela, expresándose para el caso de los maestros en horas pedagógicas y pasando por alto generalmente el tiempo de planificación, preparación, evaluación y consulta. Por otro lado, tiene una realidad subjetiva en la medida en que es vivido de manera distinta por cada persona, en función de sus proyectos, expectativas, intereses y exigencias personales. Muchas exigencias y expectativas no solo provienen del exterior de la escuela, sino de los mismos docentes que se cargan más y más de tareas que cumplir por propia voluntad, con el fin de mejorar su desempeño. Dentro de la escuela, esta percepción propia del tiempo puede establecer diferencias entre los docentes y los empleados administrativos con respecto a sus actividades e innovaciones por realizar que pueden entrar en conflicto.

En el caso de nuestros participantes —aun considerando que el 96% trabaja un solo turno, ya sea en la mañana (52%) o en la tarde (44%), y que un tercio (32%) tiene un trabajo adicional pero no dentro de una escuela—, es evidente la presencia de carga laboral que se lleva a casa, porque la mitad de ellos señala dedicarle más de 40,1 horas semanales a sus actividades docentes, tanto fuera como dentro del horario laboral. Además, un 45% indica que el tiempo dedicado semanalmente a actividades no docentes es de menos de 10 horas.

Así mismo, pudo observarse que en cuatro de los seis centros educativos participantes, los docentes informan no contar con tiempo necesario para preparar clases y corregir pruebas, por lo que éste termina siendo un trabajo que se suele llevar a casa o hacer después de concluida la jornada. A esto se añade que cinco de los seis centros educativos no cuentan con salas con recursos materiales de apoyo para la preparación de clases, ni equipadas para actividades técnicas, por lo que es más seguro que el trabajo sea llevado a casa al no haber un espacio físico dentro de la propia escuela para poder realizarlo.

TABLA 7
Tiempo destinado a trabajo no docente
y actividades domésticas

Tiempo en horas	Porcentaje
Menos de 10	44,9
De 10 a 15	21,0
De 20 a 30	12,3
Más de 30	21,7

TABLA 8
Tiempo destinado a trabajo docente fuera y dentro de la jornada laboral

<i>Tiempo en horas</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Menos de 20</i>	<i>24,1</i>
<i>Entre 20 y 30</i>	<i>0,7</i>
<i>Entre 30,1 y 40</i>	<i>25,5</i>
<i>De 40,1 a más</i>	<i>49,6</i>

Nuestros participantes perciben mayoritariamente (57,8%) que la carga laboral dentro del horario de trabajo es de un nivel de exigencia intermedio, siendo el dictado de clases y las evaluaciones las actividades que más tiempo les demanda. En cambio, la carga laboral fuera del horario de trabajo es percibida en un nivel intermedio por un 50% y en un nivel alto por un 32,5%. Las actividades realizadas frecuentemente fuera del horario laboral son los cursos de perfeccionamiento (84,9%), la preparación de clases (84,2%), la de materiales (74,2%), la de actividades extracurriculares (68,7%) y el trabajo administrativo (68,6%). Esta última actividad podría relacionarse con el hecho de que un 40,6% de ellos considera que cumple tareas que van en desacuerdo con sus funciones docentes.

TABLA 9
Percepción de la carga laboral dentro y fuera de la jornada (porcentajes)

<i>Dentro del horario</i>		<i>Fuera del horario</i>	
<i>Nivel bajo</i>	<i>33,5</i>	<i>Nivel bajo</i>	<i>15,6</i>
<i>Nivel intermedio</i>	<i>57,8</i>	<i>Nivel intermedio</i>	<i>50,0</i>
<i>Nivel alto</i>	<i>8,7</i>	<i>Nivel alto</i>	<i>32,5</i>
		<i>Nivel muy alto</i>	<i>1,9</i>

En cuanto a otras actividades que los maestros realizan, el 40,5% señala dedicarle tiempo a la atención de padres de familia tanto fuera como dentro del horario de trabajo. La planificación, el trabajo en equipo y la evaluación son también realizados dentro y fuera de su horario laboral; mientras que el 39,4% planifica y realiza trabajos

en equipo y el 48,6% responde a evaluaciones dentro del horario laboral, hay un 35,5% y 32,6%, respectivamente, que lo hace fuera de éste.

Durante la jornada escolar, la existencia de pocos o de ningún descanso que permitan a los docentes despejar por momentos su mente se relaciona con la experiencia de estrés y tensión. En la escuela pública, la distribución de la carga horaria es apretada debido a la duración de cada turno; la hora pedagógica establecida es de 40 minutos, generalmente el horario de la mañana es entre las 7:30 a.m. y 12:30 p.m. y el de la tarde, entre la 1 y las 6 p.m. La escuela urbano-marginal, a diferencia de la rural, es comúnmente polidocente y también suele tener un horario corrido de clases; el descanso que toma la mayoría de maestros (67,1%) durante la jornada es el mismo que el de los alumnos, entre 15 y 30 minutos, suponiendo que es el tiempo que dura el recreo. Sin embargo, este descanso podría ser más aprovechado si hubiera espacios físicos para un descanso apropiado, como un comedor o una sala para profesores. Estos espacios sólo se encontraron en uno de los seis centros educativos de nuestra muestra; en general, no es común que existan en el sector público.

4.3 Las exigencias laborales dentro de la escuela pública

Se ha mencionado que la falta de tiempo asociada sobre todo a una carga laboral fuera del horario puede constituirse en causa de estrés en el docente cuando se sobrepasan los límites. Esta alta carga de trabajo, determinada en términos de cantidad, es percibida también en términos de exigencias hacia el docente. Aquí se resalta la existencia de factores de exigencia física y condiciones ambientales donde el 30,6% de maestros percibe un alto grado de exigencia ergonómica a la cual están sometidos. A pesar de que en la escuela pública la jornada comprende menos horas de aprendizaje que en la escuela privada, con un promedio de 5 horas en contraste con 7 u 8 horas diarias, posiblemente esta percepción podría deberse a las condiciones de trabajo más duras en el caso de la escuela pública.

TABLA 10
Exigencia ergonómica en el trabajo docente

Grado	Porcentaje
Óptimo	20,6
Aceptable	25,6
Alto	30,6
Muy alto	23,1

La percepción de un alto grado de exigencia ergonómica puede ser producto de factores que atentan contra la salud física y mental. La presencia de esfuerzos físicos prolongados, así como las posturas o posiciones incómodas como las de permanecer excesivo tiempo parado, ocasionan una sobrecarga muscular que afecta la salud física, tema que en nuestro medio resulta siendo más investigado que el de la salud mental.

Estos esfuerzos se asocian al hecho de que «a veces» hay ciertas condiciones laborales que demandan adoptar posturas inadecuadas, por sentarse en algún mueble incómodo (48,3%) o mantener una postura incómoda (47%), realizar excesivos esfuerzos físicos (54,9%), trabajar con iluminación deficiente (31%), con temperatura inadecuada (40,6%) y en un ambiente ruidoso (43,7%). Con relación a las condiciones físicas del ambiente mencionadas, la percepción de los trabajadores administrativos, a diferencia de lo que ocurre con los docentes, indica que sí hay una adecuada iluminación y aislamiento de ruido entre salas, mas no del ruido exterior. En el 50% de centros evaluados se observa que la ventilación es adecuada y en el 66,7%, que la temperatura también lo es.

Soria y Chiroque (2004) señalan en su estudio que el trabajo docente presenta, en un primer plano, mayor predisposición a ciertos problemas de salud física relacionados con el aparato respiratorio (rinofaringitis, faringitis y laringitis); el aparato digestivo (gastritis); el aparato genitourinario, sobre todo en la población femenina; enfermedades del sistema osteomuscular (lumbago, artrosis, osteoporosis, escoliosis) y dolores de columna a nivel cervical, dorsal y lumbar. Quedan mencionadas en un segundo plano las enfermedades que involucran el estado emocional.

En el informe de Robalino y Körner (2005) se propone un perfil patológico para los seis países estudiados (Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú, y Uruguay), dividido en: enfermedades asociadas a la salud física (como la disfonía, las várices, el lumbago y las enfermedades de columna), a la mental (como el estrés y la depresión) y a la general (como la gastritis, los resfríos, la hipertensión arterial y los trastornos ginecológicos).

En este mismo estudio hay una suerte de escisión entre la salud mental y la salud física; mientras que los directores participantes señalan que en la mayoría de reportes sobre problemas de salud se hace referencia a enfermedades y dolencias físicas, y muy pocas veces a estados de salud mental como irritabilidad, ansiedad o estrés, sucede lo contrario con el reporte de los docentes, quienes manifiestan sentir estrés, angustia y falta de concentración en mayor medida que algunas de las enfermedades físicas (como lumbago, úlcera, colon irritable, enfermedad coronaria y tendinitis).

El maestro trabaja en el aula directamente con los estudiantes, pero también apoya en actividades dentro de la escuela; en ambos casos existen ciertas características inherentes al trabajo que facilitan o dificultan su tarea docente. Si bien tanto el

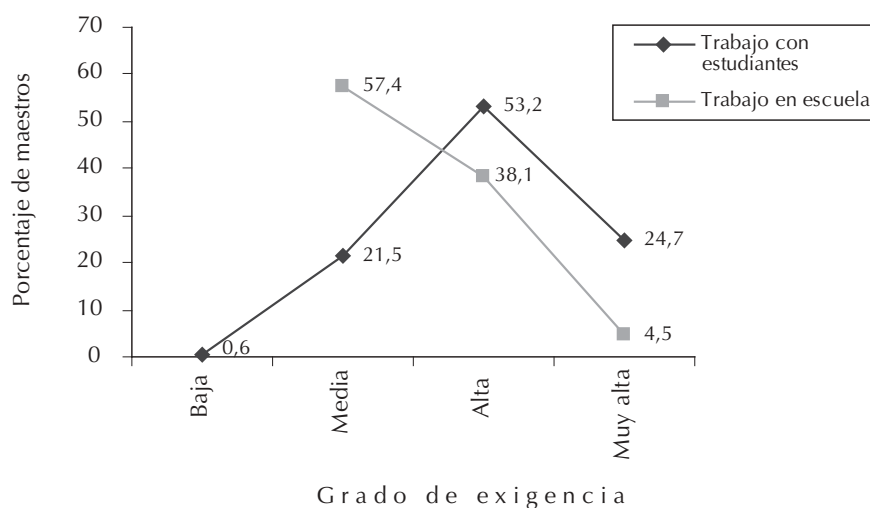
trabajo con estudiantes como el realizado en la escuela le demandan cierta exigencia laboral, en general se evidencia que los docentes participantes perciben que ésta es mayor en el trabajo dentro de la escuela.

Para el 24,7% y el 53,2% de ellos el trabajo en la escuela conlleva una exigencia muy alta y alta, respectivamente; mientras que sólo el 4,5% y 38,1% sostienen lo mismo respecto al trabajo realizado con estudiantes. La mayor parte (57,4%) señala que el trabajo con estudiantes demanda una exigencia mediana, mientras sólo el 21,5% lo hace con relación al trabajo en la escuela.

TABLA 11
Niveles de exigencia ergonómica

Exigencia	Trabajo en centro educativo	Trabajo con estudiantes
Bajo	0,6%	—
Mediano	21,5%	57,4%
Alto	53,2%	38,1%
Muy Alto	24,7%	4,5%

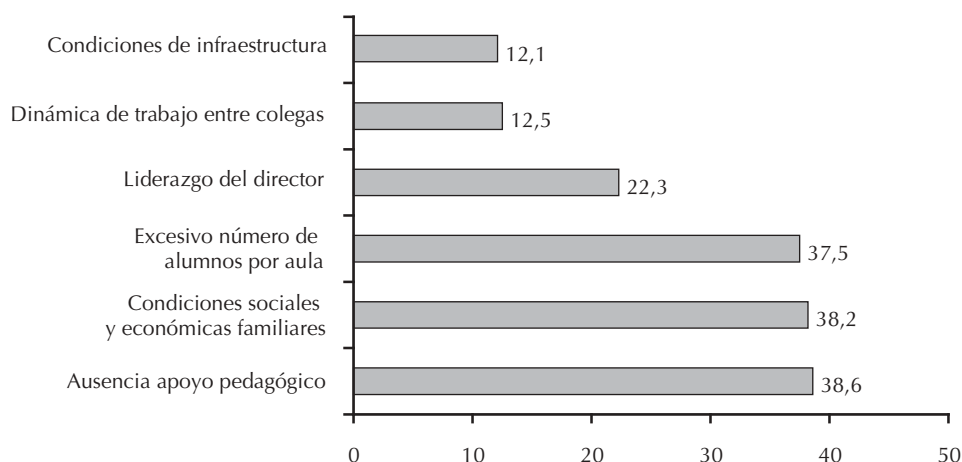
GRÁFICO 3
Exigencia laboral en escuela y con estudiantes



Se señalan como factores que más inciden en la exigencia laboral en la escuela: la ausencia de apoyo pedagógico de especialistas (38,6%), las condiciones sociales y

económicas de las familias de los alumnos (38,2%) y el excesivo número de alumnos por aula (37,5%). Se consideran en menor proporción: el tipo de liderazgo del director (22,3%), la dinámica de trabajo entre colegas (12,5%) y las condiciones de infraestructura física (12,1%).

GRÁFICO 4
Aspectos que inciden en la exigencia laboral
relacionados al trabajo en la escuela

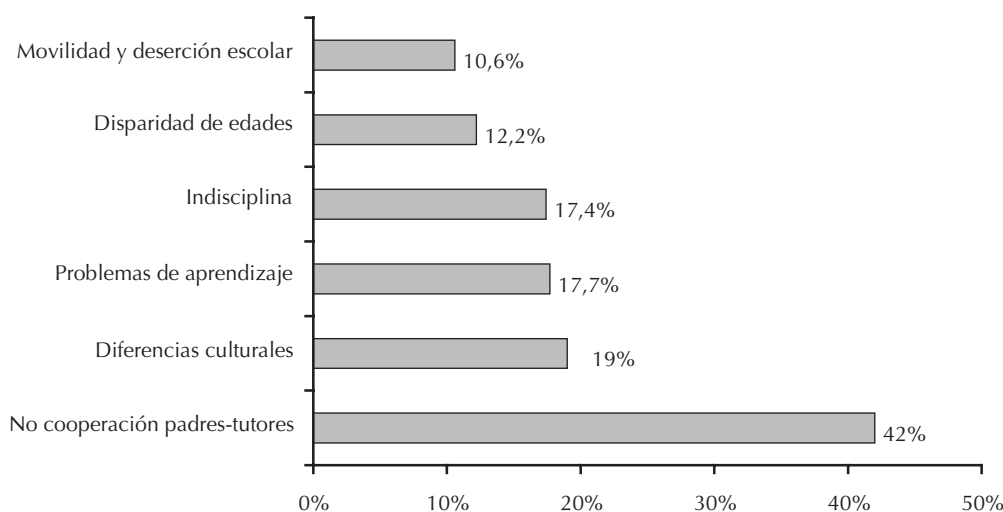


A pesar de que en los centros educativos existen carencias y dificultades asociadas a condiciones ambientales, pareciera que éstas no inciden mayormente en la exigencia laboral de los docentes participantes. Los aspectos relacionados con la infraestructura y el saneamiento básico se ubican en un estado que oscila entre «bueno» y «regular». Por ejemplo, se observó que pisos y puertas gozan de buen estado y mantenimiento, también hay orden y limpieza en las aulas y un adecuado manejo del espacio dentro de éstas que permite un cómodo desplazamiento del maestro. Los centros no cuentan con un inmobiliario del todo adecuado: cuatro tienen un estante para guardar materiales o cosas personales y, si bien en todos ellos hay mesas y sillas del aula en buen estado, los docentes afirman que suelen ser incómodas para el trabajo. En cuanto a las pizarras, éstas son adecuadas en tamaño, altura y material, pero sólo en tres centros se hallan en buen estado; cuatro centros tienen implementos apropiados, tales como tiza, plumones y motas. Finalmente, los espacios aptos para actividades artísticas son inexistentes; sin embargo, un 66,7% cuenta con un espacio protegido y adecuado para actividades de educación física, aunque en ningún centro existen duchas ni salas de vestir o guardarropas para los profesores.

Los factores asociados con la exigencia en la escuela se correlacionan directa y significativamente con las áreas de cansancio emocional ($p < 0,01$) y despersonalización ($p < 0,05$) señaladas en el inventario de burnout³. Este tipo de asociación implica que, a medida en que aumenta la exigencia laboral en la escuela, crece la propensión a que se eleven los niveles de cansancio emocional y de despersonalización, dos componentes asociados y desencadenantes del burnout.

Los factores que inciden principalmente en la exigencia laboral con los estudiantes se relacionan con: la falta de cooperación de padres y tutores (42%), las diferencias culturales (19%) y los problemas de aprendizaje (17,7%). Se consideran en menor proporción: el comportamiento indisciplinado (17,4%), la disparidad de edades (12,2%), la movilidad y deserción escolar (10,6%), los problemas de comunicación por lengua materna distinta (4%), los estudiantes que trabajan (3,5%) y la repetición de año (2,6%).

GRÁFICO 5
Aspectos que inciden en la exigencia laboral relacionados al trabajo con los estudiantes



Se sabe que las inadecuadas condiciones de salud pueden repercutir negativamente en el trabajo docente; sin embargo, en el estudio los docentes reportan que el aprendizaje de los estudiantes (68,1%), el clima del aula (54,4%) y la relación con los estudiantes (60,6%) se ven poco afectados cuando ellos se sienten enfermos.

³ Existe una correlación de 0,345 entre el área de cansancio emocional y la de exigencia de trabajo en la escuela. Existe también una correlación de 0,172 entre el área de despersonalización y la exigencia de trabajo en el aula.

4.4 Los problemas sociales en la escuela

La escuela convive con los problemas sociales de la realidad peruana, y no está ajena a los incidentes que perturban la labor pedagógica, el clima escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es conocido que diversos problemas sociales se trasladan al entorno escolar y en nuestros participantes parece que contribuyen relativamente a la sensación de estrés, ya que el 90,1% reporta que inciden «medianamente» en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos trazados. Los tres problemas más señalados son el abandono de los padres (91,3%), la violencia intrafamiliar (87,6%) y la pobreza (79,5%).

TABLA 12
*Problemas que afectan el cumplimiento de
objetivos pedagógicos, según los docentes*

<i>Problemas en orden de prioridad</i>	<i>Porcentajes</i>
<i>Abandono de padres</i>	<i>91,3</i>
<i>Violencia intrafamiliar</i>	<i>87,6</i>
<i>Pobreza</i>	<i>79,5</i>
<i>Agresiones, amenazas</i>	<i>43,5</i>
<i>Alcoholismo</i>	<i>34,8</i>
<i>Migración</i>	<i>19,9</i>
<i>Asaltos, robos</i>	<i>14,3</i>
<i>Abuso sexual</i>	<i>13,7</i>
<i>Prostitución</i>	<i>7,5</i>

El tema de la violencia tanto física como verbal es un elemento estresante común dentro de la escuela. La conducta disruptiva y la indisciplina en el aula, así como las amenazas fuera de ella, son una preocupación que estresa y consterna sobre todo a los docentes en la medida en que no se les brinda ambientes de aprendizaje seguros, y no hay una sensibilización por parte de los directivos ante su temor a esta violencia.

La violencia como fenómeno social tiene diversas manifestaciones y puede ocurrir en distintos ámbitos, lo cual hace que sea percibida como un problema grave en la escuela por un 69,4% de los docentes, con un 12,5% que considera que existen formas de violencia organizada dentro de sus escuelas. La violencia en el interior de la familia es percibida como el segundo problema más serio que incide en el trabajo dentro de la escuela, no sólo en relación con los alumnos sino también con los padres de familia.

Sin embargo, con relación a la violencia reflejada en asaltos, agresiones, amenazas y abuso sexual, hay menores porcentajes de docentes que señalan que estos problemas afecten su labor pedagógica. Menos de la mitad (43,5%) menciona que las amenazas o agresiones son un problema que incide en el trabajo pedagógico, aun cuando un 14,9% de ellos sí señala haber sufrido alguna amenaza a su integridad física. La inseguridad es percibida tanto dentro como fuera de la escuela, ya que el 42,9% no considera seguro el entorno durante las horas de trabajo y el 51,4% no lo considera seguro a la entrada o salida del centro educativo.

TABLA 13
*Percepción del riesgo de exposición a violencia
y situaciones de amenaza*

Ítem	Porcentaje
<i>Percibe la violencia como un problema grave en la escuela</i>	69,4
<i>No considera seguro el entorno a la entrada o salida de la escuela</i>	51,4
<i>No considera seguro el entorno durante horas de trabajo</i>	42,9
<i>Ha sufrido amenaza a integridad física</i>	14,9
<i>Existen formas de violencia organizada en la escuela</i>	12,5

4.5 Las demandas externas: políticas educativas y sociales

En el plano de la profesión docente se evidencian cambios provenientes de fuentes externas, en la medida en que se buscan estándares que traten de ir a la par con el mundo globalizado donde vivimos. Los cambios en cuanto a políticas, metodologías y currículo suelen ser factores estresantes porque demandan estar bajo una permanente transformación y bajo una crítica social por no atender las continuas nuevas exigencias, generalmente contradictorias y no bien implementadas. El no poder desempeñar el trabajo como se desearía genera frustración que se constituye en fuente de estrés, de acuerdo a lo señalado por Pratt (1976, en Travers y Cooper, o. cit.).

El desconcierto entre los docentes surge de la misma sociedad que les exige nuevas responsabilidades sin dotarlos de los medios para cumplirlas. Un estrés experimentado por excesivas demandas incumplidas e insatisfechas se podría explicar bajo el modelo interaccionista, donde el estrés «[...] surge como resultado del desequilibrio entre demandas sociales, apoyos laborales y restricciones laborales» (Fernández, o. cit., p. 22).

Los docentes como actores educativos se encuentran en el balance entre la teoría y la práctica educativa, entre leyes y reformas educativas que tienen que acatar y seguir, adaptándose constantemente a cambios. Se encuentran entre un saber teórico y un quehacer pedagógico en el aula donde implementan un conjunto de estrategias y metodologías para llegar al estudiante. En este sentido, deben responder a las cambios educativos que la sociedad les exige como agentes responsables de elevar la calidad educativa en los distintos niveles del sistema. Se ubican así en una situación donde su estatus ocupacional se encuentra desvalorizado; dentro del estudio, hay un 70,7% que sabe que la sociedad no valora el trabajo que desempeñan, a pesar de estar conscientes de que su labor es de suma importancia para ella. Los padres de familia han cobrado más protagonismo dentro del sistema educativo, y los docentes en un 76,6% señalan que éstos, más bien, sí valoran su quehacer pedagógico.

De las entrevistas a los directores de los centros participantes se recoge que existen tres grupos de demandas que afectan la labor del maestro y su salud: uno amplio, referido a los problemas económicos y sociales del país; otro más específico, externo a la escuela, que comprende los cambios en las directivas sobre carga de trabajo docente provenientes del Ministerio de Educación y sus dependencias descentralizadas; además de uno interno, que comprende exigencias físicas como la de estar parado durante la mayor parte de la jornada laboral y el uso de materiales no adecuados para el trabajo.

Casi la mitad de ellos (46%) manifiesta que su rendimiento laboral se ve afectado medianamente cuando se sienten enfermos. Para la mayoría de directores entrevistados, existe una relación directamente proporcional entre el estado de salud y el desempeño docente; es decir que, a mayor deterioro del estado de salud, se tendrá un menor rendimiento que influirá negativamente en la calidad educativa. Sin embargo, este estado de salud menoscabado asociado a una menor calidad se explicaría porque, al aumentar el ausentismo y el número de licencias, no se puede cumplir con las planificaciones estipuladas. Lo cual refleja una preocupación por la salud en las autoridades, pero solo en tanto altere el cumplimiento de actividades específicas, más que una preocupación por el desempeño profesional como consecuencia de un mal estado de salud.

5. Estrategias de apoyo

Hemos visto posibles causas que constituirían factores de riesgo asociados a condiciones del trabajo docente y que repercuten negativamente en el desempeño y la vida personal de los maestros. Esto nos obliga a buscar también posibles factores de protección asociados al mismo entorno que pudieran utilizarse para diseñar acciones preventivas y promovedoras de salud mental. En el estudio encontramos dos elementos protectores importantes: las relaciones interpersonales y el ocio recreativo. Sin embargo, es necesario enfatizar de antemano que estas alternativas de apoyo han surgido por iniciativa de los propios docentes, ya que dentro del sistema aún están ausentes.

5.1 Las relaciones interpersonales: un soporte socio-afectivo

Hemos mencionado que el estrés no sólo puede tener repercusiones negativas, sino que también puede ser útil para desarrollar y poner en práctica nuevas estrategias de acción que constituyan un disparador de la iniciativa laboral, siempre y cuando el grado en el que se desencadene esté en un nivel óptimo con respecto a los propios recursos. Sin embargo, cuando se experimenta un estrés negativo, es importante contar con factores de protección tanto dentro como fuera del centro laboral. La literatura sobre el tema hace referencia a que el establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales con los colegas de trabajo como fuente protectora juega un papel preponderante dentro del centro laboral. Por el contrario, las inadecuadas relaciones interpersonales son fuente indudable de estrés laboral. Los docentes pueden estresarse debido a la relación que entablan con sus colegas, directores, administradores, autoridades, padres de familia, la comunidad y los alumnos.

Las relaciones interpersonales dentro de la institución pueden ser tanto fuentes de estrés como de apoyo. La calidad de las relaciones interpersonales sirve de soporte contra el estrés, siendo posible desarrollar buenos vínculos laborales si existe una estructura organizacional que los favorezca. En las relaciones establecidas con la dirección, los administradores con un estilo de liderazgo con menor sensibilidad en la interacción social pueden ser fuente de estrés para los subordinados. Los efectos negativos del estrés pueden ser amortiguados por la presencia de un apoyo social que ayude a liberar tensiones acumuladas durante la jornada.

En el análisis comparativo del estudio de Robalino y Körner (o. cit.) sobre condiciones laborales y salud de los docentes, se halló que en cinco países participantes

(Argentina, Chile, Ecuador, México y Perú) hay más satisfacción en las relaciones con los colegas que en las establecidas con los superiores. Uruguay es el único país donde se encontró una mayor satisfacción en las relaciones con los superiores.

Entre los docentes de las escuelas evaluadas se ha hallado que existen buenas relaciones interpersonales horizontales; sin embargo, en ningún caso estas estrategias de apoyo social constituyen acciones programadas ni por la escuela ni por el sector, sino son más bien iniciativas de sentido común que parten de los mismos maestros.

Los efectos estresantes pueden verse moderados por el grado de apoyo social que reciban dentro del mismo entorno o fuera de él. Este apoyo social ayuda a aliviar tensiones acumuladas porque facilita la discusión de dificultades y preocupaciones y permite el intercambio entre colegas de técnicas que puedan ayudar a enfrentar las situaciones estresantes. Es ideal que los docentes tengan un espacio propio, como una sala de profesores, donde sientan la libertad de expresarse y descansar. Así mismo, es necesario que cuenten con tiempo libre del que puedan disfrutar con familiares o amistades, ya que constituye otro factor protector que se explicará en la siguiente sección.

En cuanto al establecimiento de relaciones interpersonales dentro de los centros educativos, se constata que en general existe un fuerte apoyo social que se expresa en el establecimiento de relaciones solidarias. Dentro de la escuela, el 87,4% se relaciona socialmente con sus colegas y el 85,7% afirma que las relaciones sociales entabladas con sus colegas son adecuadas, se «llevan bien» entre ellos y hay un 72,8% que las desea y las disfruta. Así mismo, los docentes (41,6%) señalan que las relaciones con los colegas se ven afectadas en un grado intermedio cuando se sienten enfermos.

El 88,7% dice tener amigos cercanos de confianza dentro de la escuela que los ayudan a sentirse bien. Cuando se atraviesan situaciones difíciles, el 77,6% manifiesta sentirse apoyado y el 73,4% menciona que siempre hay cooperación mutua. Así mismo, el 76,3% dice sentirse libre de expresar su opinión sin temor a la pérdida de aprobación o apoyo, y un 70,4% afirma recibir halagos y reconocimiento de sus pares.

TABLA 14
Relaciones con colegas

Ítem	Porcentaje
<i>Relaciones sociales con colegas</i>	87,4
<i>Se entiende bien con compañeros de trabajo</i>	85,7
<i>Realiza tareas en equipo</i>	85,4
<i>Cuenta con el apoyo y colaboración del grupo en situaciones difíciles</i>	77,6
<i>Las relaciones son de cooperación mutua</i>	73,4

El 90,6% participa en las actividades sociales que se organizan en la escuela y el 81,9% declara disfrutar plenamente de ellas. Se resalta también que otro porcentaje de docentes (66,4%) señala la existencia de facilidades para fomentar la comunicación entre colegas. Como se ha mencionado, cabe suponer que la organización de actividades sociales y los trabajos en equipo que realizan (85,4%) son iniciativas de los propios profesores más que de instancias superiores, lo cual fue señalado por los mismos directores.

5.2 El ocio recreativo: una necesidad laboral

La salud física y la mental también no sólo implican ausencia de enfermedades, sino un conjunto de acciones que permitan llevar un estilo de vida saludable, como el tener una adecuada alimentación y nutrición, hacer ejercicios físicos, practicar algún deporte que ayude al relajamiento muscular y a la liberación de tensiones, al igual que respetar tiempos y espacios para la recreación y el uso del tiempo libre desconectándose de actividades laborales.

Toda actividad física o mental necesita un tiempo de descanso, la rutina laboral no está exenta de ello; es así que el uso de tiempo libre o el llamado ocio recreativo constituye también un factor protector importante contra el estrés.

El desconectarse del trabajo y de la rutina es uno de los elementos necesarios para llevar una vida saludable tanto mental como física. El uso del tiempo libre ayuda a bajar la tensión y liberar el estrés laboral acumulado. Las alternativas para el uso del tiempo libre son diversas; en nuestro estudio se evidencia que los profesores tratan en la medida de lo posible de realizar varias actividades de ocio recreativo para mantener una buena salud en general. Entre las que señala la mitad de los encuestados aparece como la predominante el estudiar materias de interés personal (90%), seguida de la lectura de periódicos, libros y revistas (87,6%), los paseos con familiares (68,6%) y el juntarse frecuentemente con amistades (52,2%).

TABLA 15
*Actividades que realizan los profesores
 en su tiempo libre*

<i>Tipo de actividad</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Estudiar materiales de su interés con regularidad</i>	<i>90,0</i>
<i>Leer periódico, revista o libros de forma regular</i>	<i>87,6</i>
<i>Pasear con familiares regularmente</i>	<i>68,6</i>
<i>Juntarse frecuentemente con amistades</i>	<i>52,2</i>
<i>Realizar actividades comunitarias o de servicio</i>	<i>49,1</i>
<i>Deporte o ejercicio regularmente</i>	<i>44,3</i>
<i>Asistir a actividades culturales</i>	<i>42,9</i>

La asistencia a actividades culturales ocupa el último lugar entre las declaradas por los docentes, lo cual podría relacionarse con el poder adquisitivo, el costo de estas actividades y la falta de costumbre de asistir a eventos culturales gratuitos organizados por ciertos centros culturales. En el estudio comparativo realizado por el IIFE y la UNESCO (Tenti, o. cit.) en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, se indica la frecuencia con la que los docentes participantes asisten a actividades culturales; los peruanos, con excepción de algunas veces al año en que van a museos, casi nunca suelen concurrir a obras teatrales, al cine, o alquilar películas, y ninguno declara asistir a centros culturales, a diferencia de sus colegas en otros países.

6. Reflexiones finales

Los hallazgos descritos nos permiten vislumbrar un panorama en el que aparece un aviso del estrés ocasionado por las condiciones laborales y sociales en las que se desenvuelve el docente. Lo encontrado muestra que la existencia de estas condiciones (con características relacionadas a la organización del tiempo, la carga de trabajo, la exigencia en el aula y la escuela y el entorno de ésta) determina indicios de estrés en los maestros participantes. Ellos perciben una situación de estrés que podemos relacionar con una sensación de malestar emocional.

Sin embargo, pareciera que aún no sienten de qué manera estas mismas condiciones afectan directamente su labor docente. Cuando se busca que reflexionen sobre cómo este estado de salud negativo repercute en aspectos de su desempeño —como las relaciones con estudiantes y colegas, en el rendimiento laboral, en el clima del aula y el aprendizaje de los alumnos—, reportan una incidencia solo mediana y hasta baja y tampoco evidencian altos niveles en cuanto a sentimientos de despersonalización y cansancio emocional.

Esta situación nos plantea una pregunta para reflexionar: ¿cuál es la relación que existe entre la intensidad percibida y la presencia de estrés? Aquí cabe considerar dos aspectos: saber qué es lo que nuestros entrevistados entienden por bienestar mental y determinar cuán conscientes son de la relación entre este bienestar mental y su propio desempeño laboral. Pareciera que la relación entre la intensidad de estrés percibida y la real presencia de éste estuviera «disociada»; es decir, si bien hay evidencias de un malestar emocional y físico cuyas causas se relacionarían en parte a una serie de condiciones laborales y sociales del docente, este mismo docente no considera que dicho malestar pueda tener consecuencias ni repercusiones en sus funciones laborales. Pareciera no haber una toma de conciencia sobre qué implica sentirse estresado, en qué medida y cómo podría considerarse que se está bajo efectos del estrés. Una explicación plausible a esta «disociación» es considerar el estrés más como un malestar mental que físico, lo que haría que no necesariamente se le tome tan en cuenta como otras molestias «más observables» que pudieran interferir más directamente en actividades cotidianas.

Aun cuando no haya evidencia de la presencia de burnout —puesto que los docentes participantes no llegan a manifestar síntomas de agotamiento emocional, físico y psicológico de agudeza considerable—, es necesario que el tema de la salud de los maestros cobre mayor importancia y sea incluido tanto en las investigaciones presentes como futuras debido al aviso de estrés encontrado y que pasa casi inadvertido. Dado que los niveles de realización profesional hallados no son tan altos

como cabría esperar, el cansancio emocional y la despersonalización podrían volverse más intensos si las necesidades no se atienden adecuadamente y, al no haber una alta realización personal que ayude a contrarrestar estos dos componentes, los síntomas serían cada vez más notorios y costosos en términos personales y educativos. Así no se llegue a situaciones extremas, es preciso tomar en serio el tema del estrés y considerar sus repercusiones laborales, familiares y personales cuando no se tienen las posibilidades y recursos para afrontarlo. Esto debe generarnos una preocupación por mejorar la calidad de vida del maestro para que repercuta en su desempeño profesional y se ayude así a elevar los estándares de calidad educativa buscados.

Con respecto a las condiciones laborales, hemos detectado algunas causas que podrían agruparse en tres grandes rubros: exigencia laboral, recursos y gestión; son causas que consideramos solucionables en la medida en que deberían formar parte de las reformas necesarias dentro de la carrera pública magisterial. Estas reformas son una necesidad si se quiere revertir la desvalorización profesional por la cual atraviesan nuestros docentes, al no encontrarse preparados para afrontar los continuos cambios que les impone la sociedad.

En cuanto a las exigencias laborales, el número de horas que sobrepasa las estipuladas en la normativa vigente, así como los descansos breves que no permiten desconectarse de la rutina, las bajas remuneraciones que obligan a buscar un segundo trabajo mayormente no docente y la ausencia de horas de libre disponibilidad hacen que la carga laboral aumente fuera del horario de trabajo. Los cambios constantes y hasta contradictorios en métodos y currículos, el excesivo número de alumnos y la ausencia de apoyo psicopedagógico contribuyen igualmente a esta sensación de estrés. Es preciso atender la relación significativa que existe entre la exigencia laboral en la escuela, el cansancio emocional y la despersonalización, por lo que se debe considerar que, en la medida en que se presenten más dificultades en torno a las exigencias dentro de ella, habrá una mayor inclinación a experimentar indiferencia y agotamiento sobre todo si no hay elementos positivos que contrarresten y amortigüen este efecto.

En segundo lugar, si bien las cuestiones de infraestructura no son reportadas por los mismos docentes como condiciones que afecten mayormente su labor, tal vez porque no se les percibe como indispensables para la práctica pedagógica, la literatura revisada sí señala que el no contar con ámbitos físicos ni con equipos hace más ardua la labor y constituye posibles fuentes de estrés.

En un tercer lugar existen diversas situaciones, como los cambios en las exigencias del trabajo y en las estructuras organizacionales, que generan ambigüedad de roles y que pueden suscitar conflictos internos debido a exigencias contradictorias entre directivos, colegas, alumnos y padres de familia. En el interior de la escuela, se

requiere hacer una definición clara de roles y funciones en lo pedagógico y lo administrativo. Se precisa especificar y delimitar estas funciones, ya que una sobrecarga de tareas administrativas hará que se descuide lo pedagógico. Así mismo, la ambigüedad en el rol que cumplir surge cuando no se dispone de la información necesaria para desempeñar un trabajo o no se entiende lo que se pide hacer.

Si bien los hallazgos indican una percepción general sobre la autonomía de decisión de los docentes dentro de su centro educativo, ésta ocurre más en el aula, siendo menor la participación en la toma de decisiones relacionadas con la escuela. Aun cuando se señala que se establecen relaciones cordiales con la dirección, más de la mitad no está de acuerdo con el tipo de liderazgo de ésta en cuanto al clima institucional establecido y la equidad al dar estímulos y sanciones.

Por otro lado, existen causas que escapan al sistema, como las de tipo social: la violencia dentro y fuera de la escuela, las condiciones económicas y sociales de los alumnos y sus familias, la dinámica de trabajo entre colegas, etc. Este tipo de causas deben manejarse con estrategias de apoyo estructuradas dentro de la propia escuela y no sólo propiciadas a partir de iniciativas de los docentes, con el fin de contribuir al mejoramiento de la salud desde la dirección de cada escuela.

Aquí se pueden tomar en cuenta los factores de protección hallados en el estudio, a partir de los cuales es posible promover acciones para contrarrestar la mayor incidencia de efectos negativos del estrés sobre el desempeño docente, con el establecimiento de mejores relaciones interpersonales y la realización de actividades de ocio recreativo para el mantenimiento de una buena salud física y mental.

El mejoramiento de las relaciones entre colegas implica que éstos conformen una red de apoyo socio-emocional, pero que se extienda también a padres de familia y autoridades, en la medida en que suelen ser elementos estresantes comunes que convendría atender. Así mismo, se sugiere fomentar canales de comunicación que mejoren las relaciones establecidas, al igual que entablar vínculos más horizontales.

En cuanto a la dirección, sería ideal que desde allí se promuevan actividades recreativas que fomenten la participación del personal tanto administrativo como docente; y que contribuyan, por un lado, a disipar tensiones de la jornada laboral y, por otro, a afianzar las relaciones interpersonales.

Las investigaciones revisadas sobre estrés y burnout sostienen que los maestros se hallan entre los tipos de profesionales más vulnerables a experimentar mayores niveles de estos fenómenos emocionales debido a las características del trabajo que desempeñan, las condiciones laborales y las presiones bajo las cuales ejercen su profesión.

Aunque actualmente pareciera que esta sensación de estrés está medio encubierta en nuestros docentes, con el tiempo y el mantenimiento de condiciones adversas podrían evidenciarse mayores consecuencias negativas en su salud física y mental, e inclusive desarrollarse un síndrome de burnout. Lo cual no implica que haya que esperar a que tal cosa suceda para recién tomar acciones al respecto. Esto último nos lleva preguntarnos qué acciones estamos emprendiendo que nos permitan evitar repercusiones negativas posteriores o qué esperamos para hacerlo. En tal sentido, es preciso encarar el tema de la salud de los maestros e incorporarlo en los planes de trabajo del Ministerio de Educación y del Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación Peruana, como parte de políticas magisteriales en materia de atención preventiva y programas de soporte de la gestión escolar.

Vemos tres alternativas para responder al estrés: prevenirlo, prepararse para afrontarlo o tratar con las consecuencias, siendo lo ideal ser capaz de actuar efectivamente en vez de quedarse paralizado bajo un estado de pánico o de evitar las situaciones frente a las que nos encontramos. Schamer y Jackson (1996, en Kyriacou, 2003) señalan que el afrontamiento del estrés sugiere una respuesta adaptativa de solución de problemas que implica mantenerse calmado, optimista, abierto a las posibilidades y capaz de formular y evaluar alternativas, mantener un control, sentido del humor y tener un conocimiento de las propias emociones.

Kyriacou (1987) plantea la existencia de acciones preventivas y paliativas a nivel personal. En cuanto a las acciones de tipo preventivo, es necesario ser consciente y realista en la gestión del tiempo, asertivo en la comunicación, capaz de organizar el trabajo y cuidadoso en la salud física y mental a través de ejercicios, alimentación y una actitud positiva, respectivamente. Las estrategias paliativas pretenden reducir la experiencia de estrés evitando pensar en el trabajo, apoyándose en el entorno social y dedicando tiempo a actividades de ocio recreativo; también implican comprenderse a uno mismo para ayudar a mantener una personalidad consistente, desarrollar capacidad para soportar ciertas situaciones estresantes y mejorar los niveles de autoestima. Se utilizan técnicas mentales que ayudan a poner las cosas en perspectiva, ver la parte cómica de la situación, pensar en cosas positivas. Y las técnicas físicas hacen referencia a la relajación, el ejercicio y la meditación, así como a tratar de reducir la tensión física en el colegio tomando descansos durante la jornada de trabajo.

En lo que se refiere a la gestión escolar, es preciso poner normas claras de trabajo para que las exigencias laborales no sobrecarguen y sobrepasen los recursos propios de los docentes. Es necesario comenzar dentro de la escuela, tomando conciencia de la problemática de salud docente y las condiciones laborales, y posibilitar soluciones al margen de la situación económica y los problemas sociales. Las soluciones implican desde el reordenamiento organizacional hasta el propiciar acciones

promocionales y de intervención en salud mental, respaldadas por instancias gubernamentales descentralizadas inmediatas a la escuela, como las unidades de gestión educativa, las direcciones regionales y los centros de salud.

Para concluir, el tratar el tema del estrés en los maestros comienza tomando conciencia de que este es un malestar con serias implicancias en el desempeño docente. Sólo así podrá ser analizado primero a la luz de más investigaciones, para luego ser insertado en las políticas educativas y en la cultura organizacional propia de cada escuela.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, A.; ARCE, L.; BARRIOS, A. y SÁNCHEZ DE COLL, A. (2005). *Síndrome de burnout en médicos de hospitales públicos de la ciudad de Corrientes*. *Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina*, enero, 141: 27-30. En <http://med.unne.edu.ar/revista/revista141/9_141.htm> (nov. 2005).
- CABALLERO, M. A.; BERMEJO, F.; NIETO, R. y CABALLERO, F. (2001). *Prevalencia y factores asociados al burnout en un área de salud*. *Atención Primaria*, 7 (5): 313-317. En <http://db.doyma.es/cgi-bin/wdbcgi.exe/doyma/mrevista_info.sobre?pident_revista=27> (nov. 2005).
- COON, D. (1999). *Psicología. Exploración y aplicaciones*. México, D. F.: Thompson.
- CUENCA, R. y OÑA HARA, J. (2006). *Imágenes del magisterio peruano (doc. inédito)*.
- CUENCA, R. y PORTOCARRERO, C. (2003). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Lima: MED-GTZ-KfW.
- DURKHEIM, E. (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Losada.
- EDELWICH, J. y BROADSKY, A. (1980). *Burn Out: Stages of Disillusionment in the Helping Profession*. Nueva York: Human Science.
- ESTEVE, J. M. (1998). *El malestar docente (3.ª ed.)*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima: U. de Lima.
- FRIEDMAN, M. y ROSENMAN, R. H. (1959). *Type A Behavior and Your Heart*. Nueva York: Knopf.
- FREUDENBERGER, H. J. (1974). *Staff burnout*. *Journal of Social Issues*, 30 (1): 159-165.
- GIL MONTE, P. y PEIRÓ, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis Psicología.
- HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- KYRIACOU, C. (1987). *Teacher stress and burn out: an international review*. *Educational Research*, 29 (2): 146-152.
- (2003). *Antiestrés en profesores*. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ DE CASTILLA, M. (2004). *Los maestros y la pobreza*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- MARCELO, C.; ESTEBARANZ, A.; IMBERNÓN, F.; MARTÍN-MORENO, Q.; MINGORANCE, P.; MONTERO, L. y VILLA, A. (1999). *La función docente*. Madrid: Síntesis.

- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1981). *The measurement of experience burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 12: 99-113.
- (1986). *MBI Maslach Burnout Inventory: Manual Research Edition*. Palo Alto, U. California: Consulting Psychology Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006). *Orientaciones y normas nacionales para la gestión de las instituciones educativas para educación básica y educación técnico-productiva*. Resolución Ministerial 0710-2005-ED.
- OLIVAR, C.; GONZÁLEZ, S.; MARTÍNEZ, M. (1999). *Factores relacionados con la satisfacción laboral y el desgaste profesional en los médicos de atención primaria de Asturias*. *Atención Primaria*, 24: 352- 359.
- PÉREZ JÁUREGUI, M. I. (2002). *El síndrome de burnout en los profesionales de la salud*. *Psicología y Psicopedagogía*, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, U. de El Salvador, 12. En <<http://www.salvador.edu.ar/publicaciones/pyp/12/ua1-9pub03-12-06.htm>> (nov. 2005).
- RIVERO, J. (coord.) (2002). *Nueva docencia en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- ROBALINO, M. y KÖRNER, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- SCHAMER, L. A. y JACKSON, M. J. (1996). *Coping with stress: common sense about teacher burnout*. *Summer 36 (2): 28*. En <<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=70429440&sid=3&Fmt=4&clientId=30736&RQT=309&VName=PQD>> (mayo 2005).
- SORIA, J. y CHIROQUE, J. (2004). *Salud de educando y maestros*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- TRAVERS, C. y COOPER, C. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Buenos Aires: Paidós.
- TENTI, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. IIPPE-UNESCO-OSDE. Buenos Aires: Siglo XXI.
- WHITEHEAD, A.; RYBA, K. y O'DRISCOLL, M. (2002). *Burnout among New Zealand primary teachers*. *New Zealand Journal of Psychology*, 29 (2): 52 -61. En <<http://proquest.umi.com/pqdweb?did=70429440&sid=3&Fmt=4&clientId=30736&RQT=309&VName=PQD>> (mayo 2005).

ANEXO

Inventario de burnout de Maslach

Por favor, en las siguientes frases indique la frecuencia con que usted ha experimentado el sentimiento que se describe en cada caso.

1 Nunca	2 Pocas veces al año	3 Una vez al mes o menos	4 Algunas veces al mes	5 Una vez a la semana	6 Algunas veces a la semana	7 Todos los días
------------	-------------------------	-----------------------------	---------------------------	--------------------------	--------------------------------	---------------------

Escriba en cada cuadrícula a la derecha de cada frase el número correspondiente:



1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo	
2. Me siento agotado/a al final de la jornada de trabajo	
3. Me siento fatigado/a cuando me levanto y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo	
4. Puedo entender fácilmente cómo sienten las personas que atiendo	
5. Siento que trato a algunas de las personas que atiendo como si fuesen objetos impersonales	
6. Tratar con personas todo el día es realmente tenso para mí	
7. Trato muy eficazmente los problemas de las personas que atiendo	
8. Siento que estoy «fundido» por mi trabajo	
9. Creo que influyo positivamente con mi trabajo en las vidas de otras personas	
10. Me he vuelto más insensible con las personas desde que desempeño este trabajo	
11. Me preocupa que este trabajo me endurezca emocionalmente	
12. Me siento con mucho vigor	
13. Me siento frustrado/a en mi trabajo	
14. Siento que estoy trabajando demasiado	
15. Me es indiferente, realmente, lo que les sucede a algunas de las personas que atiendo	
16. Trabajar directamente con personas me produce mucho estrés	
17. Me es fácil crear una atmósfera relajada con las personas que atiendo	
18. Me siento estimulado/a después de trabajar directamente con las personas que atiendo	
19. En este trabajo he realizado muchas cosas que valen la pena	
20. Siento que ya no doy más	
21. En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma	
22. Siento que las personas que atiendo me echan la culpa de algunos de sus problemas	

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156, BREÑA
Correo e.: tareagrafica@terra.com.pe
TELÉF. 424-8104 / 332-3229 FAX 424-1582
MARZO 2006 - LIMA, PERÚ