ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/257936164

Dosier y guia de autoayuda para el malestar docente

Chapter · October 2013

CITATIONS
0

READS
6,388

2 authors:

Jose M. Mestre
Universidad de Cádiz
125 PUBLICATIONS **1,509** CITATIONS
SEE PROFILE

Rocío Guil
Universidad de Cádiz
171 PUBLICATIONS **1,798** CITATIONS
SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Jose M. Mestre on 27 May 2014.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

DOSSIER Y GUÍA DE AUTOAYUDA PARA LA MEJORA DEL MALESTAR DOCENTE

UCA
Universidad de Cádiz

DOSSIER Y GUÍA DE AUTOAYUDA PARA LA MEJORA DEL MALESTAR DOCENTE

UCA
Universidad de Cádiz

Edita: Fénix Editora
Textos: Varios autotes
Diseño de portada: Mª Jesús Bernal Acuña
Diseño y maquetación: GrupoIngenio
Imprime: Impresión dvértigo

ISBN: 978-84-940056-4-0
Depósito Legal: CO 1527-2013
Impreso en España

ÍNDICE

5 Introducción.

7 Cap. #1: Orientaciones educativas para prevenir el malestar docente

11 Cap. #2: El malestar docente: estrés, mobbing, burnout

27 Cap. #3: Formación versus rechazo tecnológico. De las causas a las consecuencias de la tecnofobia

33 Cap. #4: Resiliencia y Burnout

39 Cap. #5: El aspecto psicológico y emocional del Burnout y del Estrés

47 Cap. #6: Burnout, flujo y comunicación no verbal

77 Cap. #7: El desarrollo profesional en el marco institucional

85 Cap. #8: Condiciones sociales en las que se ejerce la docencia que afectan a la actividad del profesorado: Una perspectiva social del malestar docente

91 Cap. #9: Aprender a Enseñar. Los cimientos de la identidad profesional

111 Cap. #10 Técnicas de autocuidado para prevenir el burnout

INTRODUCCIÓN

El burnout o malestar docente no es un tema anticuado o que haya quedado en el olvido, antes al contrario, no deja de ser objeto de constantes de investigaciones desde el establecimiento del término por Freudemberger en 1974; aunque diez años antes, se relatan los mismos síntomas en investigaciones de lo que más tarde se denominaría síndrome del profesor quemado, desgaste profesional, malestar docente o síndrome burnout.

Según Freudenberger (1974) suele aparecer en las profesiones que se mantienen relaciones interpersonales en términos de ayuda, consejo o enseñanza, que terminan afectando al ámbito emocional del trabajador (profesorado de cualquier nivel académico, médicos, enfermeros…). Aunque el estrés es bueno en pequeñas dosis, los efectos de un estrés crónico, tanto físico como psicológico, pueden llevar a disminuir la productividad y la calidad de vida de la persona.

Este síndrome se ha convertido en un problema social y de salud pública. Tras varias sentencias, la más importante fue la del Tribunal Superior de Justicia del País Vasco del 2 de noviembre de 1999, ya que abrió la puerta al establecimiento de este síndrome como accidente laboral.

Estos acontecimientos en la jurisprudencia reconocen la existencia de unos factores de riesgo objetivos, frente a los cuales cabría esperar planes de prevención, evaluación y tratamiento adecuados. Aun así, no se toman medidas preventivas a nivel formativo de aplicación a docentes en activo ni al futuro profesorado en su formación inicial. Diversas investigaciones ponen de manifiesto que los profesores experimentan una creciente tensión en su labor diaria que hace, del todo necesaria, una cultura preventiva con un enfoque global, es decir, desde el punto de vista físico, psíquico y psicosocial, (Esteve, 1988, 1994, 1997, 2001 y 2003; Álvarez y Fernández, 1991; Manassero et al., 1999; Guerrero, 2000, Duran, 2001).

La formación inicial, como prevención, es fundamental para hacer reales las expectativas del futuro docente. La toma de conciencia de las dificultades reales a las que han de enfrentarse en su desempeño profesional evitan las frustraciones sobrevenidas en el desarrollo de su labor y preparan al alumnado a enfrentar las dificultades sin desanimo. Por otra parte es un periodo importante para tomar conciencia de que la formación inicial solo

nos ha de poner en camino de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida profesional, como una exigencia deontológica y una evidencia científica sobrevenida por la aceleración del cambio social demandas y realidades nuevas que se nos presentan: educación inclusiva, interculturalidad, idiomas, igualdad de género, nuevas tecnologías, nuevos modos de enseñar y aprender, nuevos escenarios para el aprendizaje, trabajo en red, etc. (Zabalza, 2006).

Algunos profesionales se ven forzados a implicarse durante muchas horas en los problemas y preocupaciones de las personas con las que realizan su actividad laboral. Este es el caso de los docentes en general, cuya relación profesional se centra en el niño o el adolescente y sufren con sus problemas, dificultades e inquietudes. Esta interacción, situada en un determinado entorno: la escuela, con sus peculiaridades y complejidades, puede generar sentimientos ambiguos y respuestas contradictorias y frustrantes. El ejercicio continuado de la función docente en tales condiciones, va creando una acumulación de sensaciones, así como un desgaste personal, que puede conducir al estrés crónico y comportar el cansancio emocional y, finalmente, el estado definido como agotado, "quemado", síndrome de burnout o malestar del docente.

En definitiva, con respecto al malestar docente, podemos decir que se trata de un trastorno adaptativo asociado a un inadecuado afrontamiento de las demandas psicológicas del trabajo que daña la calidad de vida de la persona que lo padece, disminuye la respuesta personal y repercute negativamente en la calidad de la enseñanza (Mingote, 1998; Manassero, 1994), es por esto que supone un reto el aprendizaje de técnicas, estrategias y actitudes para saber afrontar posibles situaciones de riesgo en nuestro devenir profesional.

Noemí Serrano Díaz
Coordinadora del Proyecto de Acciones Avaladas

ORIENTACIONES EDUCATIVAS PARA PREVENIR EL MALESTAR DOCENTE

Verónica Hidalgo Hernández
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
veronica.hidalgo@uca.es

Noemí Serrano Díaz
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
noemi.serrano@uca.es

Capítulo 1

Las nuevas situaciones generadas por los cambios que se producen en la sociedad de nuestro tiempo provocan, en las instituciones educativas, transformaciones encaminadas a dar respuestas a las nuevas problemáticas sociales, económicas, políticas y de progreso en la actualidad.

Todo esto repercute en una mayor exigencia sobre el profesor, pieza clave para lograr una educación de calidad, Es por ello, que tanto la formación inicial como el perfeccionamiento permanente se convierten en una herramienta fundamental, fruto de las necesidades del centro y de las relaciones con el entorno. Lo provoca la incorporación de nuevas prácticas educativas y una reflexión por parte del profesorado sobre su desempeño docente para adecuarlas en su día a día con el alumnado.

Sin embargo, no debemos de olvidar, otro aspecto importante y que sin duda mejoraría también la eficacia de los centros, es la calidad de vida laboral.

Aunque en los últimos 30 años el burnout ha sido investigado por numerosos autores, la gran mayoría de la investigaciones realizadas han sido de carácter básico y no tanto aplicadas, lo que hace que no existan medidas terapéuticas efectivas. Es por esto que la gran mayoría de los autores (Maslach, 1999; Vandenberghe y Huberman, 1999; Byrne, 1999) manifiestan que uno de los aspectos fundamentales para paliar los efectos del burnout es la prevención.

Según Cherniss (1990), Burke (1992), (Gil-Monte y Peiró, 1997) y Guerrero (2003) las estrategias para la prevención del burnout, se agrupan en 3 categorías:

* Estrategias individuales.
* Estrategias grupales
* Estrategias organizacionales

Las estrategias individuales se centran principalmente en reducir la sobrecarga emocional que provocan los diversos factores implicados en el malestar docente, a través de una serie de estrategias encaminadas a potenciar una mayor capacidad de adaptación. En este sentido, existen diversos métodos como son:

- *El cognitivo-conductual:* técnicas y programas dirigidas a enseñar al docente a desconectar del trabajo una vez finalizada la jornada laboral, técnicas basadas en la retirada de atención, time out, autoreforzamiento y análisis de tareas así como el entrenamiento en asertividad (Rathus, 1972), en relajación (Calvete y Villa, 1997), en programas de evitación y afrontamiento de la depresión (Pozo, 200). Autores como Cheek, Bradley, Parr y Lau (2003), han manifestado que el uso conjunto del método cognitivo-conductual con la musicoterapia proyectan mejores resultados que si se utiliza solo uno de éstos.
- *Técnicas fisiológicas:* encaminadas a reducir tanto la activación fisiológica como el malestar físico y emocional. Para ello se proponen técnicas de relajación, yoga, hacer ejercicio físico (Travers y Cooper, 1997).

Las estrategias grupales se centran principalmente en la búsqueda de apoyo social bien sea a través de la familia , los amigos o los compañeros, con la finalidad de fomentar entre ellos redes de apoyo en donde se puedan sentir comprendidos y reducir los sentimiento de soledad, así como intercambiar opiniones, dar consejos o buscar soluciones creativas ante determinadas problemáticas. En esta línea Vaello (2007), propone una serie de estrategias que ayudan a superar los déficit estructurales que pueden surgir en los centros educativos, como son las micro-reuniones del equipo docente, donde un grupo de profesores con problemas similares y una misma percepción de la situación se juntan para proponer pautas conjuntas de trabajo ante problemas comunes. Para que ésta sea eficaz, previamente deben de quedar bien delimitado los objetivos de la misma, así como el tiempo de duración y el moderador.

Las estrategias organizacionales se refieren a las medidas, de carácter general, que implanta la Administración Educativa para paliar el malestar docente. Entre ellas encontramos una de las más significativas como es la formación profesional tanto inicial como continua del profesorado (Bolle, 1988; Esteve, 1987; Henkel, 1988; Lowenstein, 1991; Gerrero y Vicente, 2000). Es evidente que si el docente tiene la formación adecuada en relación a las distintas problemáticas que pueden surgir en el día a día de una organización educativa, estará menos expuesto a situaciones de estrés.

Otro de los factores que influyen en el desempeño docente son las condiciones ambientales (mobiliario, luz, material, decoración, etc.) en las

que se desarrolla el trabajo, teniendo éstas que cumplir un mínimo de seguridad e higiene.

Travers y Cooper (1997) proponen otra técnica, los programas de asistencia al empleado, donde un grupo de especialistas asesora de forma personalizada al docente. También Maslach (1982) propone como estrategia de prevención el informar sobre el síndrome de burnout.

EL MALESTAR DOCENTE: ESTRÉS, MOBBING, BURNOUT

Ana Guil Bozal
UNIVERSIDAD DE SEVILLA
anaguil@us.es

Capítulo **2**

1. INTRODUCCIÓN

La docencia es una antigua dedicación laboral que durante siglos tuvo en elevado estatus, si bien no correspondido con su escasa remuneración.

Con el devenir del tiempos se profesionalizó, se ampliaron sus niveles de formación y consecuentemente también su salario, pero en paralelo aumentó la incertidumbre y las exigencias sociales depositadas en las personas que desempeñaban esta importante labor social, disminuyendo su prestigio en comparación con otras nuevas profesiones.

El profesorado pasó a ser foco de múltiples críticas, siendo en general culpabilizado de la mala educación de las nuevas generaciones. Ante ésta presión, muchos y muchas docentes sucumbieron al no tener suficientes estrategias de afrontamiento, ni ser capaces de compensar su malestar con su habitual gran vocación, o con su ya mejor salario, terminando en demasiadas ocasiones literalmente quemados.

2. ¿INSATISFACCIÓN, ESTRÉS, MOBBING, BURNOUT?

Al hablar de la actual insatisfacción del profesorado se manejan muchos términos tales como malestar, conflicto, situación problemática, estrés, *burnout*, *mobbing*… Es por eso que -a modo de preámbulo antes de pasar a analizar la situación-, parece conveniente diferenciar algunos de los que aparecen con mayor frecuencia en la literatura científica, que serán precisamente en los que nos centraremos posteriormente: el estrés, el *mobbing* y el *bournout*.

Como veremos a continuación, el estrés es una situación coyuntural que se produce ante la excesiva presión laboral, que puede acentuarse en ocasiones con las exigencias del resto de roles profesionales o familiares a los que tengamos que atender.

El *mobbing* es sin embargo un acoso premeditado en el que alguien del entrono laboral, mortifica intencionada y sistemáticamente a un compañero o compañera, o a un subordinado/a, con la intención última de que abandone y le deje el terreno libre.

Por último el *bournout*, es un síndrome que sufre el o la trabajadora que, después de poner toda su ilusión y empeño en su ejercicio profesional, termina con un gran desencanto, desesperanzada y sentimiento en algunas ocasiones cínico de impotencia.

3. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LAS SITUACIONES DE ESTRÉS

Toda situación de estrés, siguiendo a Labrador (1988), se caracteriza por una serie de constantes.

En primer lugar, el estrés supone una exigencia excepcional a la persona que, al menos en ese momento, no tiene la información o los recursos necesarios como para poder atenderla de forma adecuada.

Ante esta demanda se produce una activación fisiológica inmediata, suficiente como para poner en marcha a la persona a la búsqueda de la mayor y mejor información a su alcance. Información que la persona puede ya tener en otro lugar, o que puede conseguir o solicitar en su entorno, de tal manera que, en la medida que tenga cauces de información apropiados, o conozca a personas compañeras o amigas capaces de proporcionarle la información, la tensión será menor que si no posee éstos apoyos técnicos o sociales.

Una vez que se ha conseguida la información, el material o los recursos necesarios, la tensión se mantiene para ser capaz de procesarla lo más rápidamente posible hasta que, finalmente, se pueda emitir la respuesta más apropiada a la solicitud inicial.

En resumen, el estrés se produce cuando hay un desequilibrio entre las actividades o los resultados que nos piden y los recursos momentáneos de que disponemos, y esta presionándonos hasta que somos capaces de responder adecuadamente a la petición, tal y como podemos ver esquemáticamente en el siguiente cuadro-resumen:

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LAS SITUACIONES DE ESTRÉS

A/ EXIGENCIA EXCEPCIONAL AL ORGANISMO

B/ FALTA DE INFORMACIÓN, AL MENOS MOMENTÁNEA PARA PODER SATISFACERLA

C/ ACTIVACIÓN FISIOLÓGICA A FIN DE:
* RECOGER MÁS Y MEJOR INFORMACIÓN
* PROCESARLA RÁPIDAMENTE
* EMITIR INMEDIATAMENTE LA RESPUESTA

RESUMEN:
DESEQUILIBRIO ENTRE LAS DEMANDAS AL ORGANISMO Y LOS RECURSOS QUE DISPONE

Es fácil entender por qué las personas que se inician en una profesión, o quienes trabajan en situaciones de competitividad, sometidas a continuos cambios y reciclajes, estén más expuestas a padecer las consecuencias negativas del estrés que aquellas situadas en entornos laborales más estables, en los que la innovación no es una exigencia primordial para su desarrollo profesional.

4. PRINCIPALES FUENTES DE ESTRÉS EN LA DOCENCIA

El profesorado, como cualquier ser vivo, se puede estresar por múltiples causas. Desde luego por sucesos intensos y extraordinarios tales como un terremoto, una inundación o un accidente de tráfico. Pero también hay sucesos cotidianos estresantes de menor intensidad, que no por ello dejan de ejercer su presión, por ejemplo los incidentes diarios que pueden acontecer en el trabajo, o las malas relaciones con algunas de las personas que forman parte de tu entorno laboral.

Las situaciones de tensión crónica mantenida son así mismo una gran fuente de estrés. Tal es que el caso de una mala relación con la persona con la que diariamente hemos de trabajar, o la enfermedad cónica

de un familiar cercano pues -como veremos más adelante- el malestar se ve agravado si, al estrés que se produce en el entorno organizacional, se le une el proveniente de situaciones difíciles en el entorno familiar.

Los estilos de vida insanos también inciden directamente sobre el estrés, pues sobrecargan al organismo y diezman sus recursos cuando se lleva una vida desordenada. Así por ejemplo, si nos pasamos la vida peleándonos con los vecinos, no consumimos los alimentos apropiados, comemos a bebemos en exceso, o no descansamos suficientemente, el estrés aumentará; mientras que éste se minimizará si hacemos una vida sana, no cometemos excesos alimenticios, tenemos buenas relaciones sociales y practicamos algún deporte, o al menos nos mantenemos en forma con algún tipo de ejercicio.

Realmente no hay una situación más peligrosa que otra, todas lo son en alguna medida pues además, como vamos a ver, en último término somos las personas las que mediamos en nuestro estrés, de tal manera que para alguien con determinadas capacidades una misma situación es estresante, mientras que para otras apenas es un incidente sin gran importancia.

Atendiendo específicamente al estrés del profesorado, encontramos en primer lugar que el hecho de tener una profesión en contacto permanente con la infancia y la juventud, es por sí mismo un estímulo y un aliciente para sentirse bien y contrarrestar posibles situaciones de estrés. Pese a ello, por otra parte veremos cómo, las profesiones en que se trabaja en contacto directo con personas, resultan más estresantes para quienes las desempeñan.

Analizando los tramos de la vida profesional, encontramos que las personas que se inician en la actividad docente son más susceptibles de sufrir estr**és**, debido lógicamente a su falta de experiencia y recursos.

No obstante lo anterior, hoy en **día,** los continuos y rápidos cambios sociales y el aumento de la competitividad, demandan permanentemente reciclajes que estresan, no sólo en la fase inicial, sino también a lo largo de toda la carrera docente.

Por eso en el extremo opuesto, el del profesorado que se encuentra en la última fase de su carrera, se siente también frecuentemente la presión del estrés al verse, por ejemplo, obligado a ponerse al día en contenidos y tecnologías que no existían cuando recibió su formación inicial y que le resultan en ocasiones excesivos, sobre todo pensando en el poco tiempo que le queda de ejercicio profesional. Pero no sólo los medios les resultan a veces

extraños, también los valores con que se formaron difieren mucho de los de las nuevas generaciones con lo que a veces se debaten en interminables interrogantes sobre ¿qué, cómo, a quienes y para qué han de enseñar?

También las profesoras en general, no sólo las novatas, sufren más estrés que los profesores, en este caso a causa de los múltiples roles que habitualmente acumulan -familiares, maternales, profesionales…-, máxime si además ocupan un cargo y sufren "la triple carga del cargo". Y esto es algo que, salvo excepciones, sufren no sólo las madres o las mujeres con pareja, también las solteras, pues como nos reconocían en algunos de nuestros estudios cualitativos (por ej. Guil 2005), la que no tiene hijos tiene sobrinos o un familiar enfermo que cuidar, bajo la presión de la familia al completo que cree que naturalmente esa es su obligación.

Si focalizamos nuestra atención en cada uno de los distintos niveles de la enseñanza, encontramos que cada uno de ello tiene un estresor que destaca sobre los demás.

En la enseñanza primaria, al trabajar con niños y niñas pequeños a quienes continuamente hay que estar controlando, es el agotamiento físico la principal queja del profesorado. Dolores de espalda y problemas de voz son los principales síntomas que manifiestan. Cansancio físico que se agrava con el exceso de horario y el peso de tener que asistir puntual e ineludiblemente a clase todos los días de la semana, pues el dejar al alumnado desatendido aunque sea un momento –aun por causas incontrolables como un problema de tráfico-, puede suponer un gran trastorno para el centro docente. No obstante, la gran vocación que suelen tener quienes se dedican al magisterio, les compensa generalmente de este estrés físico.

No ocurre lo mismo en la ***enseñanza secundaria, a la que muchas licenciadas y licenciados*** -no todos-, llegan sin especial motivación vocacional, simplemente como última opción al no encontrar trabajo en sus específicas especialidades, que ven por otra parte estancarse al tener que centrar toda su actividad en la explicación de los principios más básicos a un alumnado que no siempre tienen interés.

Sin posibilidades de promoción, trabajando con adolescentes y sin apenas formación psico-socio-pedagógica, el profesorado de secundaria esta sin duda en una más estresantes situaciones laboral que el de otros niveles de la enseñanza. Pero a veces, el reto permanente de intentar salir

airosos en el día a día, resulta un acicate que les implica vocacionalmente, pese a no haber tenido en muchas ocasiones este sentimiento inicial.

En la Universidad, el profesorado tiene mayor realización profesional al poder desarrollar al máximo su especialidad. Por otra parte su alumnado es ya mayor de edad, lo que facilita el diálogo y la negociación. Sin embargo la enemistad entre colegas y el *mobbing* actúan de contrapunto en muchas ocasiones, dificultando el sentimiento de satisfacción profesional.

Realmente, las malas relaciones entre colegas existen en todos los tramos de experiencia y en todos los niveles de la enseñanza siendo por ello, probablemente, la más importante fuente de estrés en la profesión docente.

5. PRINCIPALES DESENCADENANTES DEL ESTRÉS LABORAL

En Psicología de las organizaciones, se suelen citar dos principales desencadenantes del estrés laboral: el conflicto de rol y la ambigüedad de rol.

Entendemos por conflicto de rol la incongruencia de expectativas asociadas a un rol, es decir, cuando las demandas que recibe una persona que ha de desempeñar un trabajo, son incompatibles entre sí, con lo que ella misma piensa que debe hacer o, con las condiciones objetivas del trabajo a realizar.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que la incompatibilidad de expectativas es condición necesaria, pero no suficiente. De tal manera que, para que una persona se sienta estresada, es necesario que el valor o el peso que tienen esas expectativas, sea el mismo para ella, pues de lo contrario optaría por priorizar unas sobre otras y no entraría en conflicto.

El conflicto de rol en la docencia, pese a no ser excesivo, afecta muy negativamente a quienes lo padecen. Por ejemplo quienes se ven obligados a trabajar en centros cuya ideología no coincide con la ellos profesan, o quienes ven supeditado su futuro a compartir unos principios con sus superiores, con los que no terminan de estar de acuerdo.

En el caso de las profesoras, las exigencias de los múltiples roles que ejercen les producen con frecuencia grandes conflictos porque, en la mayoría de las ocasiones, son incapaces de priorizar unos sobre otros como ven hacer a sus colegas varones. En consecuencia, generalmente

encuentran serias dificultades para compatibilizar la profesión con la vida familiar, con el cuidado de personas mayores, pero sobre todo con las horas de dedicación a sus propios hijos e hijas cuando aun son pequeños.

La ambigüedad de rol es sin embargo algo distinto. Se trata básicamente de un problema de comunicación, así hablamos de ambigüedad cuando no tenemos información clara para poder trabajar.

Curiosamente, la ambigüedad de rol -que es casi consustancial a la profesión docente, puesto que el profesorado ha de improvisar y tomar decisiones en situaciones en que no necesariamente tiene toda la información a su alcance- pese a ser objetivamente mucho mas frecuente en las instituciones educativas, no produce sin embargo efectos tan negativos como el conflicto. Probablemente, pese a que en lo primeros años de ejercicio si que sea realmente un problema, con los años de experiencia el profesorado llega a acostumbrarse, conllevándolo como un elemento mas de su trabajo, que incluso a veces resulta motivante, al tener que buscar por si mismos las estrategias didácticas, técnicas o interpersonales, para adaptarse a las permanentes demandas.

Para que alguien pueda trabajar satisfactoriamente, el tipo de información que necesita puede ser de distinta naturaleza.

* Hablamos de informaciones imperativas cuándo necesitamos saber qué hacer.
* De información representativa cuando lo que queremos es saber cómo se hace.
* También podemos necesitar informaciones intrínsecas a una determinada tarea, es decir, cuáles son las formas técnicas o profesionales de hacer algo.
* Finalmente, podemos precisar indicaciones que dependen de la organización concreta en que trabajemos, es decir, sus costumbres, normas, horarios, etc.

Hay diversos aspectos estructurales que pueden afectar a la comunicación y en consecuencia producir ambigüedad. Así, una organización demasiado jerárquica o vertical puede entorpecer la llegada de información a los niveles subordinados, e igualmente, el tamaño y la centralidad de una organización también pueden afectar a la llegada puntual de la información necesaria a las zonas más periféricas. De ahí que

las organizaciones horizontales, con estructuras poco jerarquizadas y de tamaño mediano o pequeño, sean los entornos en que menos ambigüedad existe. Aunque lo importante no es tanto el tamaño como la amplitud de las redes de comunicación, de forma que conecten satisfactoriamente tanto a los niveles horizontales entre sí, como con los verticales y a todos ellos transversalmente. De hecho, en la actualidad, la existencia de buenas, diversas y eficaces redes de comunicación, es precisamente uno de los principales indicadores de calidad en cualquier organización laboral.

6. CONSECUENCIAS GENERALES DEL ESTRÉS

El estrés supone un sobre esfuerzo que afecta a todo el organismo tanto a nivel fisiológico, como conductual, psicológico o afectivo. Fisiológicamente podemos hablar de consecuencias tanto a corto como a largo plazo. A corto plazo se produce un incremento de secreciones hormonales, sudoración, taquicardia, fatiga, mareos, nauseas, sensación de cansancio... El profesorado manifiesta continuamente muchos de estos pequeños síntomas -dolores de cabeza, afonías, dolores de espalda, tensiones musculares, alergias…- que, sin tener en principio importancia, a la larga pueden resultar peligrosos y terminar en algo mas serio por la tensión mantenido, tales como problemas cardiovasculares, gastro-intestinales e inmunológicos.

A nivel conductual las personas que sufren de estrés tienden a aumentar el consumo de drogas (café, alcohol, tabaco, estimulantes…), a tener mayor absentismo laboral, mayor rotación y retrasos, y también mayor agresividad, propensión a accidentes y por supuesto tendencia a tirar la toalla y abandonar el trabajo.

Visto desde la perspectiva psicológica, las personas estresadas tienden a deprimirse, a sufrir ataques de ansiedad, neurosis y bloqueos principalmente. Y el correlato afectivo de todo ello es el sentimiento de estar quemado, despersonalizado y agotado emocionalmente.

7. FACTORES MODULADORES DEL ESTRÉS

El estrés no afecta por igual a todas las personas porque existen una serie de variables que, literalmente actúan de amortiguadores de la tensión

y que básicamente podemos dividir en dos grandes grupos: características personales y variables sociales.

Respecto a las características personales, hay multitud de taxonomías para denominar y organizar las distintas maneras de afrontamiento que utilizan las personas. De entre las más utilizadas podemos destacar las siguientes:

- Patrón de conducta *Tipo A* -personas extrovertidas, optimistas, que intentan activamente solucionar los problemas-; y patrón de conducta *Tipo B* -personas introvertidas, pesimistas, que se amedrentan ante los problemas sin decidirse a intentar solucionarlos-.
- Sujetos *autorreferentes*, que todo lo analizan alrededor de su propia persona; sujetos *autoeficaces*, que intentan resolver los problemas; y sujetos *negativistas*, que al no reconocer la existencia de problemas no sienten la necesidad de solucionarlos.
- Personas *controladoras*, con un *locus de control interno*, es decir, que piensan que sus acciones pueden contribuir a solucionar los problemas y en consecuencia actúan; y personas *indefensas,* con l*ocus de control externo*, que creen que los acontecimientos sucederán al margen de lo que ellas pudieran hacer, con lo cual no hacen nada para intentar controlarlos.
- En los últimos años se ha comenzado a estudiar un tipo de personalidad denominada *resiliente*, capaz de afrontar las situaciones más duras con gran fortaleza y sin que éstas dejen huella negativa duradera. Se las compara con los juncos que se abaten con el viento para después volver a su posición inicial, mientras que a su lado un árbol de mayor fortaleza, una vez tumbado por el viento, difícilmente consigue sobrevivir.

Respecto a las variables sociales, las buenas relaciones interpersonales en el trabajo y fuera de él -en la familia, con las amistades, con los vecinos…- pueden proporcionar el necesario apoyo social para ser capaces de percibir y afrontar los diversos estresores de manera adecuada a las circunstancias, y también para atenuar sus efectos negativos sobre la salud. Por el contrario, si las relaciones interpersonales no son buenas, aumenta considerablemente la probabilidad de sufrir de lleno todas las posibles consecuencias negativas del estrés.

En definitiva, el estrés nos afecta diferencialmente a unas y otros por las distintas variables amortiguadoras, pues de hecho como decíamos al inicio al definir las características básicas de las situaciones de estrés,

la clave está precisamente en el necesario ajuste entre las demandas que recibimos y los recursos de que disponemos, entre los que -además de nuestras capacidades personales- por supuesto se incluye la habilidad no sólo de pedir, sino también de conseguir y de saber aceptar una ayuda.

8. *MOBBING*, QUÉ ES Y CÓMO AFECTA A LA DOCENCIA

La palabra mobbing significa asedio, asalto de una masa agresiva, actos de ataque de grupos mafiosos, aunque distintos autores lo han utilizado aplicado a otras situaciones.

Lorenz lo utilizó en 1966 para describir los ataques de animales pequeños a uno más fuerte y poderoso, contra el que individualmente no tenían posibilidades de salir airosos. Heinemann lo aplicó en 1972 a una conducta parecida, pero en este caso entre escolares, mientras que Leymann en 1996, recomendó utilizar *bullying* para agresiones físicas y *mobbing* para violencia psicológica, encubierta, sofisticada y en ***ámbitos laborales.*** También se utiliza la palabra *bossing* para denominar al acoso vertical e institucional, con la finalidad de provocar la salida "voluntaria" de algún miembro que, por algún motivo, no es deseado de la organización.

Realmente este tipo de conductas han existido siempre, y a quienes las sufrían ya se les conocía de antiguo con el nombre de *chivos expiatorios,* habiéndose descrito también como *rechazo del cuerpo extraño.* Por eso es fácil entender por qué las mujeres, que se han incorporado con posterioridad al trabajo remunerado, sean las más afectadas.

Los países nórdicos han sido los pioneros en el estudio del *mobbing* desde los años 80, definiéndolo como una conducta violenta en la que la víctima es hostigada psicológicamente por uno o más compañeros, subordinados o superiores, con cierta persistencia.

Aunque lo más importante de éste tipo de conductas, no es tanto el cómo, sino la gravedad de las consecuencias, que sitúan a quien lo sufre en un posición de angustia e indefensión, hasta el extremo de ponerle al límite de abandonar la organización, que es en el fondo lo que se va persiguiendo. Siendo además una importante causa de suicidio.

Hay un concepto próximo, pero desde luego mucho menos penoso: la ausencia de apoyo social. Porque pese a que quien sufre de *mobbing*, además no tenga apoyo ni ayuda de nadie, se trata de una conducta agresiva en sí misma, de la que hay una o varias personas responsables.

Por eso actualmente se lo considera violación del Estatuto de los Trabajadores del 88 y de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales del 95 apelándose, en algunas sentencias, al art. 173 del Código Penal: *"el que inflingiere a otra persona un trato degradante, menoscabando gravemente su integridad moral, será castigado con la pena de prisión de 6 meses a 2 años"*

Hay estudios que describen la conducta y la personalidad de quienes agreden, por ejemplo el Síndrome M.I.A. o "Transtorno por Mediocridad Inoperante Activa" de González de Rivera (1997); o el "Narcisista Perverso" de Hirigoyen (2001), o la "Sociopatía Agresiva" de Field (1996).

En determinadas organizaciones el *mobbing* es más frecuente que en otras. Así se dan más casos en instituciones públicas, en centros docentes, en hospitales, en organizaciones religiosas, en hostelería, en pequeños negocios familiares y en empresas con trabajadores precarios/as; normalmente muy reglamentadas, homogéneas, con cierto conservadurismo, regidas por principios jerárquicos y con duplicidad de poder; siendo un aspecto que agrava y facilita la escalada de agresiones, el desinterés o la negación del problema por parte de la dirección.

Según el informe Cisneros (2003), en la Universidad de Alcalá de Henares, el 51% del profesorado sufre psicoterror laboral, siendo el 61% mujeres que denuncian en concreto las siguientes agresiones:

* manipulación de personas de su entorno para que se indispongan contra ellas
* distorsión de sus palabras y actuaciones
* minusvaloración de su trabajo
* ninguneo y exclusión
* descalificaciones

Las medidas de intervención contra el *mobbing* chocan a menudo con el temor de las organizaciones a perjudicar su imagen pública. Pero pese a ello, se plantea la necesidad de una perspectiva sistémica que proporcione una visión integradora más allá de lo que se viene haciendo habitualmente.

Está claro que en primer lugar es imprescindible aceptar el problema, y también el compromiso de la dirección y la implicación de la víctima, que habitualmente est**á** tan deteriorada que apenas tiene fuerzas para seguir luchando. Después identificar y analizar los peligros desde un enfoque integrado (con diseño y selección de estrategias de intervención -tanto preventivas, como reactivas y de rehabilitación- evaluación y feedback) y por supuesto, más política escrita sobre violencia en el trabajo.

En España hay asociaciones de víctimas y profesionales que luchan contra el *mobbing*, por ejemplo en Andalucía está ASACAMT, la Asociación Andaluza contra el Acoso Moral en el Trabajo.

9. *BURNOUT*: EL SÍNDROME DEL DOCENTE QUEMADO/A

En 1980, Freudenberger fue pionero al describir el *bournout* como el vacío de sí mismo provocado por el agotamiento de recursos físicos y mentales, tras el esfuerzo excesivo por alcanzar determinadas expectativas no realistas, impuestas por uno mismo, o por la sociedad.

Se trata de un problema típico de trabajos basados en las relaciones humanas: profesorado y profesionales de la medicina, psiquiatría, psicología, enfermería, asistencia social, policías.., que terminan "desgatados" emocionalmente. Y el problema añadido además es que puede ser "contagioso" y afectar a otras personas con su apatía, cinismo y desesperación, siendo especialmente grave cuando quien lo sufre forma parte del equipo directivo de una organización.

Diferentes autores acentúan la ida de proceso, es decir, de la existencia de personas quemadas que aún se podrían recuperar, y de otras que ya están carbonizadas y en consecuencia son irrecuperables, describiendo diversas fases:

1. Estrés o desequilibrio entre demandas y recursos
2. Tensión o respuesta emocional a corto plazo, caracterizada por ansiedad, tensión, fatiga y por último agotamiento
3. Afrontamiento defensivo, que implica cambios tanto actitudinales como conductuales, de gran importancia mediadora en el proceso, puesto que puede alejar o conducir al trastorno.

En otros casos se describen 4 fases:

1. Entusiasmo, altas aspiraciones, energía desbordante, sin noción de peligro (la excesiva idealización del novato/a).
2. Estancamiento al no cumplirse las expectativas y comienzo de la frustración (entre los 5 y los 10 años de profesión).
3. Núcleo central: frustración, problemas emocionales, físicos y conductuales (cambios de humor, igual se ríe que se llora).
4. Apatía, como mecanismo de defensa ante la frustración.

Maslach y Jackson (1981, 1984), probablemente las autoras que más han estudiado el *bournot*, lo consideran un síndrome tridimensional:

1. Agotamiento emocional: sensación de sobresfuerzo físico y hastío emocional consecuencia de las continuas malas relaciones interpersonales en el trabajo
2. Despersonalización: desarrollo de actitudes y respuestas cínicas hacia estas personas.
3. Reducida realización personal: pérdida de confianza personal y profesional, autoconcepto negativo como resultado inadvertido de las situaciones ingratas vividas.

Elliot y Smith (1984) por su parte, plantean la siguiente fórmula:
Susceptibilidad individual + Sobrecarga: BURNOUT.

10. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y CONTROL

De la misma manera que analizamos las consecuencias generales del estrés, podemos encontrar estrategias de afrontamiento y control capaces de amortiguarlas.

A nivel fisiológico, aprender a controlar de la respiración, practicar la respiración profunda, hacer ejercicios de tensión-distensión muscular o de relajación progresiva, pueden servir de gran ayuda no solo en momentos de tensión, sino también para prevenirlos.

La búsqueda de apoyo social, las gratificaciones personales (comprarse un regalo, darse un capricho, salir a cenar con amistades…), o las estrategias de autoafirmación, son igualmente recursos afectivos que pueden ayudarnos a sentirnos un poco más confortados/as ante las adversidades.

En cuanto a las conductas que podemos realizar, hay multitud de técnicas de autocontrol, de eestablecimiento de prioridades, de supresión o simplificación de actividades, de rechazo de exigencias irracionales, etc., que pueden contribuir a evitar conductas adictivas o estereotipadas que en nada benefician a nuestra salud, ayudándonos a su vez a adquirir un nuevo repertorio de actuaciones que nos afiancen y nos mantengan en una posición más estable.

Por último las estrategias cognitivas tales como la detención de pensamientos obsesivos, la reorganización cognitiva, el cambio o ampliación de puntos de vista, la revisión de las reglas tácitas por las que nos regimos, el análisis temporal de los roles que representamos y de lo que realmente nos resultaría satisfactorio..., nos aportarán la confianza necesaria para poder analizar y afrontar los contratiempos de la manera más acertada posible.

BIBLIOGRAFÍA

• *Esteve Zarazaga, José Manuel (1984). Profesores en conflicto. Madrid: Narcea.*

• *Esteve Zarazaga, José Manuel (1987). El malestar docente. Barcelona: Laia.*

• *Guil, Ana et al (2005). La situación de las mujeres en el ámbito de las Universidades públicas en Andalucía. Sevilla: Consejo Económico y Social de la Junta de Andalucía.*

• *Labrador, Francisco Javier (1988). Conceptualización y tratamiento de los trastornos asociados al estrés. En A. Fierro (Editor) Psicología clínica: Cuestiones actuales.*

• *Labrador, Francisco Javier (1992). El Estrés: nuevas técnicas para su control. Madrid: Temas de Hoy.*

• *Lazarus, Richard S. (1991). Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud. España, Bilbao: Desclée de Brouwer.*

• *Maslach, Christina y Jackson, Susan E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behaviour, 2, 99-113.*

• *Maslach, Christina y Jackson, Susan E. (1986). Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychlogists Press.*

• *Muñoz García, Francisco Javier (2003). El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial. Publicaciones Universidad de Huelva.*

FORMACIÓN VERSUS RECHAZO TECNOLÓGICO. DE LAS CAUSAS A LAS CONSECUENCIAS DE LA TECNOFOBIA

Víctor Amar Rodríguez
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
victor.amar@uca.es

Capítulo 3

FORMACIÓN VERSUS RECHAZO TECNOLÓGICO. DE LAS CAUSAS A LAS CONSECUENCIAS DE LA TECNOFOBIA

Se podría decir, o pensar, que el mal de muchos es consuelo de tontos. Y, precisamente, en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) la primera acepción que aparece, en relación con la palabra tonto, hace alusión a aquel falto o escaso de entendimiento o razón. Pues imaginemos un consuelo de muchos en relación con el descanso o alivio de una pena, molestia o fatiga que aflige y oprime el ánimo. Y ya tenemos sujeto y predicado. Un colectivo de profesorado oprimido por unas circunstancias afines o en forma de tecnología. Pero en este contexto opresor atisbamos una red de redes que funciona como resorte o muelle que atempera, o en su defecto atemperaría, la caída libre que se puede experimentar ante la soledad frente a una situación existente (por ejemplo, la obligatoriedad, la inflexibilidad del diseño informático o la dictadura de la forma y del tiempo) pero, a veces, esta situación se puede magnificar y es el resultado de una inmensa bola de nieve inexistente que alimentamos sin vislumbrar luces u orientación; quizá llevados por estar anclados a unos tiempos exclusivamente analógicos y, en ocasiones, contribuyendo a una inexplicable animadversión a las tecnologías, a la contemporaneidad digital.

Es cuando el ejercicio acrobático amparado sobre la red de redes se ha de tornar pura acción y el mal y el consuelo de los desasistidos docentes de la educación virará clarividencia y armonía desde el momento en que navegar por el mar de la información no sea un quehacer que derive en un ejercicio para náufragos víctimas de la incomunicación. Es decir, nos convertiríamos en tontos en el momento en que no conozcamos las ventajas de las tecnologías y muy mal se nos presentaría nuestra propia situación laboral y personal bajo presión en un contexto de temor y desidia o de desmotivación y privación.

La red se despliega amparándonos en foros de seducción que aclaran el discurso que nos frustra y nos abre la mente pues simplifica lo que entendemos por complicación y ofrece la posibilidad de resolver, eficazmente, aquellos inconvenientes que nos producen disconfort. Igualmente, el blog comprometido y participativo se hace extenso y extensible promoviendo

que el mal del docente se comience a diluir y donde antes veíamos fantasmas ahora afloren soluciones. Del mismo modo, cambiemos aquello inicial de que el mal de muchos por algo parecido (de inspiración marxista) a que la ignorancia jamás le será útil a nadie. Bueno, tal vez, a los que tengan algún oculto interés en que sigan existiendo ignorantes tecnológicos, para perpetuar el temor, el acoso o el dolor ante una profesión vocacional como es la educación que nos exige sin explicar el por qué o el cómo, donde se nos lanzan al ruedo digital y comienza un espectáculo muy poco tecnoentusiasta.

Pero es en el siglo XXI cuando tenemos opciones y soluciones para dejar de ser, definitivamente, tecnofóbicos y conocer las muchas posibilidades que existen para saber y mejorar; y, de este modo, comenzar a superar la coacción o el temor por el instrumento tecnológico. Ante situaciones nuevas, hemos de procurar soluciones innovadoras o, al menos, susceptibles de mejoras. Es decir, podemos dejar de ser exclusivamente dependientes y subalternos en manos de otros con espurios intereses en que sigamos siendo negados tecnológicos. A partir de este momento, podemos ser y debemos enredarnos con otros tantos (ya no tontos), sean compañeros o compañeras, especialistas o experimentados que sumen y así aprendamos, solucionemos e, inclusive, seamos capaces de anticiparnos siempre con visos de no sufrir estrés, angustia o zozobras en el consabido malestar del docente provocado por las tecnologías, la desinformación y la no pericia en/con su interacción.

«Una red, grupo o colectivo de docentes podría ser definida como una comunidad profesional creada para la autoformación o el aprendizaje compartido que se caracteriza por ser una iniciativa voluntaria de profesores, democrática en su origen y funcionamiento, con un fuerte compromiso con la innovación, el cambio y la mejor educativa, y con unas metas y unos propósitos compartidos» (Area, 2011: 239).

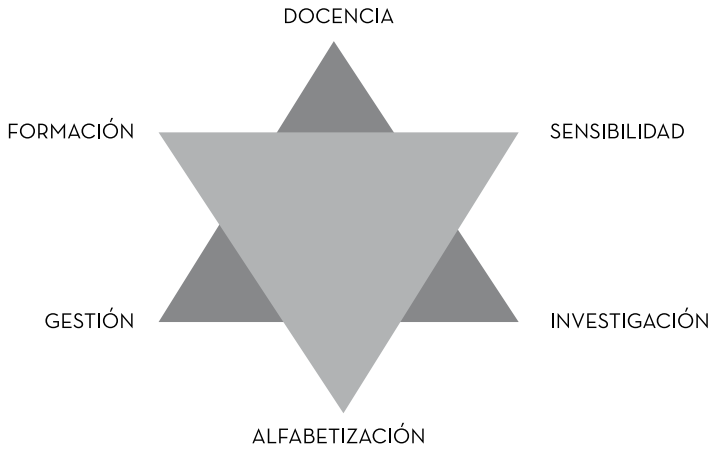
También, las redes sociales suscriben la paridad entre colegas y la inmediatez se activa aunando generosamente saber, actualizándose, contrastándose y compartiéndose. En este macro contexto efervescente entre miembros de una comunidad extensa, el conocimiento se distribuye a través de tutoriales, ejemplos o experiencias que ayudan ante la inexperiencia tecnológica librándonos, en cierto modo, del tecnoestrés, que padece el de profesor quemado con su abominable mal.

«La cultura de red se está convirtiendo por sí misma en un paradigma emergente que utilizando Internet y las herramientas que giran en torno a ella generan un cúmulo de conocimiento, en base al ingenio de personas que contribuyen desde la innovación creativa. Se está produciendo una eclosión de la Red en un marco y patrón de funcionamiento de muchos a muchos, multidireccional y participativo» (Trujillo, 2010: 118).

En tiempos en que Internet se ha convertido irreversiblemente en la imprenta del siglo XXI (Piscitelli, 2005), hemos de ser sensibles a estos cambios y superar apriorismos generacionales y trocar las incertidumbres por posibilidades de hacer y ser; para que el sufrimiento que puede infundir las tecnologías a tenor del acoso de los sistemas informáticos, de las plataformas digitales o de la administración electrónica seamos capaces de cambiarlos por motivos de transformación. A la postre, propiciemos nuevas actuaciones y acciones para que deje de ser cierto aquel dicho de qué puede enseñar un docente que dejó de aprender.

«Por ello, desde hace, al menos, dos décadas distintos expertos, colectivos, asociaciones y especialistas educativos reclaman la necesidad de que se incorporen nuevas alfabetizaciones al sistema educativo. Alfabetizaciones centradas bien en la adquisición de las competencias de producción y análisis del lenguaje audiovisual, en el dominio del uso de los recursos y lenguajes informáticos, o en el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información. Por ello, muchos expertos han empezado a proponer nuevas alfabetizaciones: alfabetización audiovisual, alfabetización digital, alfabetización informacional» (Area, 2011: 179).

Para producirse la deseada emancipación de un docente preso a formarse e intervenir en los procesos de la institución educativa del siglo XXI (docencia, investigación y gestión), éste ha de alfabetizarse y, a partir de este momento, las interacciones con las pantallas se normalizarán. Igual que hemos aprendido por ensayo error, es probable que rechacemos a las tecnologías, nos angustiemos en sus usos sin una acertada sensibilización, formación y alfabetización.



En este entramado siempre en continua construcción el docente quemado comenzaría a apagar su fuego profesional y personal. El compromiso docente pasa por desarrollar su corresponsabilidad adquirida desde el momento en que se desenvuelve en lo social, con personas que nos necesitan. La tecnología es una herramienta y nosotros los actuantes. El resultado, tal vez, sea un fuego que se extingue… Ente las causas (como el fundamento del origen de algo) y las consecuencias (como el resultado de lo otro)… A partir que conocemos las causas y actuamos sobre las consecuencias.

BIBLIOGRAFÍA

• *Area, M. (2011): "La alfabetización y la construcción de la ciudadanía del siglo XXI", en Batista, A. y Velasco, H. (Coords.): Antropología audiovisual: medios e investigación en educación. Madrid, Trotta; 177-188.*

• *Area, M. (2011): "Las tecnologías de la información y la comunicación como recurso didáctico", en Cantón, I. y Pino-Juste, M. (Coords.): Diseño y desarrollo del currículum. Madrid, Alianza; 225-245.*

• *Piscitelli,, A. (2005): Internet, la imprenta del siglo XXI. Barcelona, Gedisa.*

• *Trujillo, J.M. (2010): "Utilización de bases de datos de recursos", en Sánchez, J. y Ruiz,*
• *J. (Coords.): El profesor como productor-consumidor de contenidos multimedia. Sevilla, Eduforma; 115- 152.*

RESILIENCIA Y BURNOUT

Teresa Falls
LICENCIADA EN DIRECCIÓN DE EMPRESA Y
PSICOLOGÍA POR LA UNIVERSIDAD DE MARYLAND Y
MASTER EN COACHING DE CONSTRUCTIVISMO SOCIAL

Capítulo **4**

El mundo ya no se mueve a un ritmo confortable. Con los recortes económicos, las presiones que conllevan y la complejidad de las interacciones laborales los niveles de estrés aumentan. Nos vemos envueltos en un mundo que va cambiando a un ritmo vertiginoso. La aborigen del día a día nos lleva a unos niveles de estrés impensables hace unos años. Los avances tecnológicos, el multitasking, las relaciones humanas están cambiando continuamente y aunque nos vemos con más recursos, tenemos la sensación de menos tiempo. Esto, al final, tiene un coste alto para las organizaciones y las personas.

Como resultado de los cambios y la incertidumbre, lo que estamos viendo dentro de las organizaciones son aumentos en los niveles de estrés y el burnout. Entendiendo el burnout como la manifestación del estrés que afecta directamente a la satisfacción laboral. Aunque el estrés es bueno en pequeñas dosis, los efectos de un estrés crónico, tanto físico como psicológico, pueden llevar a disminuir la productividad y la calidad de vida de la persona.

El burnout se caracteriza por el agotamiento, la ineficacia y el cinismo. Algunos de los factores que llevan al burnout son: la sobrecarga de trabajo, la sensación de pérdida de control sobre la situación, insuficientes recompensas y la mala comunicación. Y aunque la depresión y la ansiedad no son síntomas del burnout, si pueden llegar a ser sus secuelas.

Señales de burnout pueden ser niveles de energía bajos, aumento en la irritabilidad y la frustración, y menor nivel de concentración y memoria. Y aunque el burnout haya sido producido por motivos laborales, el problema es que puede llegar a influir en todos los ámbitos de la vida de una persona.

Se ha descubierto que niveles bajos de resiliencia están relacionados con niveles más altos de burnout. En un entorno laboral, no podemos evitar tener o sentir momentos de estrés, pero si podemos aprender a incorporar factores protectores para evitarlo. Estos momentos de grandes retos requieren de aprender habilidades diferentes a las que hemos estado usando hasta ahora. Tenemos la necesidad de aprender a adaptarnos a estos cambios y a la incertidumbre. Entender como superar estas adversidades se ha vuelto en una habilidad imprescindible en el entorno laboral.

Ante la pregunta, ¿Eres resiliente?, la mayoría de las personas se ven bastante resilientes. Sin embargo, la realidad es que la mayoría no lo

somos. No estamos preparados para enfrentarnos a las adversidades, no nos lo han enseñado. Todos necesitamos desarrollar más la resiliencia y aprender nuevas herramientas necesarias para la superación. Es uno de los factores claves de nuestro bienestar emocional que afecta directamente a nuestra vida personal y profesional.

La resiliencia es la capacidad de superar las adversidades, de ¨rebotar¨ después de una situación de estrés, es una característica que modera los efectos negativos del estrés. Es crucial para la supervivencia y el bienestar. El elemento central de la resiliencia es la capacidad de volver al estado pre-estrés, la capacidad de superar una adversidad y volver a los patrones de adaptación que caracterizaba a la persona antes de la adversidad. La resiliencia provee de un factor crítico para la habilidad de sobrevivir y prosperar durante los momentos de retos y cambios y promueve la adaptación a la nueva situación.

Sin embargo, como tantas otras cosas importantes de la vida, no nos han enseñado a gestionar el estrés, la ansiedad y las emociones que la vida nos plantea. No nos han enseñado a ser resilientes. Desde pequeños nos enseñan mucha historia y matemáticas, sin embargo ¿quién nos ha enseñado a vivir? ¿Quién nos ha enseñado a hacer las cosas más importantes de la vida? Cosas como vivir en pareja, criar a un Ser Humano, conectar con otra persona o a Amar.

La mayoría hemos aprendido observando los modelos que hemos tenido a nuestro alrededor. En algunos casos estos han sido buenos, y en otros no tanto. Principalmente porque nadie les ha enseñado a ellos tampoco.

Por este motivo es tan importante aprender a desarrollar la resiliencia para lidiar con las adversidades. Se estima que a lo largo de nuestra vida vamos a vivir una media de tres hechos traumáticos. La resiliencia nos prepara para cuando lleguen los hechos realmente traumáticos: esa pérdida de un ser querido, un despido, un accidente, etc.

Pero, no solo es importante crear a personas resilientes para ¨rebotar¨ de las grandes adversidades, sino también aprender cómo gestionar y crear una actitud que nos ayude a enfrentarnos a esas pequeñas adversidades que se nos presentan diariamente: ese trabajo que tienes que entregar mañana y te lo te acaban de comunicar, balancear la vida laboral y personal, la

presión de tener que llevar y traer los niños de sus actividades diarias, esa discusión con tu pareja, etc.

Esto no quiere decir que desarrollando resiliencia nos podamos proteger de las adversidades, ni que no nos ocurran cosas malas, solo significa que cuando nos ocurran, tendremos la capacidad de superarlo con una mayor probabilidad de éxito.

Las personas resilientes tienden a tener una visión más amplia de la vida, buscan mejorar sus habilidades, conocimientos y son más flexibles. Estas personas tienen un mayor número de recursos personales como la inteligencia, la educación, la habilidad de adaptarse a los cambios, una actitud positiva, la capacidad de ver objetivos a largo plazo, pero lo más importante es que todos tienen un punto de apoyo social, tienen a alguien.

Aunque algunas personas parecen tener rasgos innatos, la resiliencia es una habilidad que se puede y debe de aprender. No está determinado genéticamente. Es un proceso dinámico que podemos aprender a lo largo de nuestra vida, está bajo nuestro control. Todos lo necesitamos, independientemente de nuestro nivel cultural, poder adquisitivo situaciones personales o laborales.

Los factores cruciales para el desarrollo de una personalidad resiliente son:

* ***Inteligencia Emocional:*** La habilidad de mantenerse tranquilo cuando se está bajo presión. Las personas resilientes saben gestionar sus emociones y su conducta. Esto les lleva a tener mayor facilidad a la hora de crear relaciones íntimas, tener éxito en el trabajo y mantener una buena salud física y mental. Es aprender a expresar todas las emociones, positivas y negativas de una manera constructiva. .

* ***Optimismo:*** Las personas resilientes son optimistas. Creen que las cosas pueden cambiar a mejor y mantienen la esperanza, aún en los momentos más adversos. Creen que tienen control sobre sus vidas y su capacidad de manejar adversidades inesperadas. El optimismo les motiva para seguir buscando nuevas alternativas, nuevas soluciones a sus problemas.

* ***Control de los Impulsos:*** La capacidad de aplazar las recompensas, trabajar hoy para algo mejor mañana. Aprender a no decir todo lo que piensan en el momento menos apropiado. Personas resilientes tienden a tener un nivel alto de regulación emocional.

* ***Análisis Causal:*** Es la habilidad de identificar con exactitud las causas de un problema. Si no somos capaces de analizar una situación, estamos condenados a repetir los mismos errores.

* ***Empatía:*** La empatía es la habilidad de leer a otras personas para saber en qué estado psicológico y emocional se encuentran. Algunas personas son muy buenas en descifrar el significado del lenguaje no-verbal de otras personas para determinar qué piensan y cómo se sienten. A otras, les cuesta más ponerse en el lugar del otro.

* ***Auto-eficacia:*** Representa nuestras creencias sobre nosotros mismos, es creer que podemos resolver los problemas que nos vayan surgiendo y que saldremos de ellos. Es creer en uno mismo, saber que no importa lo que se nos presente, somos capaces de salir de ello, y si no, tenemos los recursos para encontrarlo.

* ***Apoyo Social:*** Las seis habilidades anteriores son habilidades individuales de la persona resiliente. Pero, como animales sociales que somos, nos necesitamos los unos a los otros. La resiliencia no es solo superar las adversidades, es saber aumentar nuestro bienestar. La clave de la resiliencia está en saber ¨tender una mano¨ o pedir ayuda a otras personas cuando hace falta. Esto todavía nos cuesta mucho, mayormente por el miedo.

EL ASPECTO PSICOLÓGICO Y EMOCIONAL DEL BURNOUT Y DEL ESTRÉS

Jose Miguel Mestre Navas
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
josemi.mestre@uca.es

Rocío Guil Bozal
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
rocio.guil@uca.es

Capítulo **5**

1. EL ASPECTO PSICOLÓGICO Y EMOCIONAL DEL BURNOUT Y DEL ESTRÉS

En la base del Burnout y el Estrés poca gente es consciente de que una de las emociones presentes es el miedo, una de las emociones señaladas como básica y por tanto universal, y que ya fue considerada por Sigmund Freud como una de las causas del desarrollo de las neurosis[1].

En la base del burnout y el estrés hay miedo ¿Y por qué experimentamos el miedo? Pues porque valoramos la presencia de un peligro real (el mobbing laboral, por ejemplo) o ante un peligro imaginario (por ejemplo, sobreinterpretar de manera erróneas las situaciones relacionadas con nuestro desempeño docente del tipo "no creo que al alumnado le importe lo que estoy contándoles"). La persona con estrés o burnout percibe este peligro de una manera presente, aunque quizás no tan inminente. Así que el miedo se activa ante la presencia de amenazas –percepción y/o interpretación de daño o peligro- a nuestro bienestar, sea físico y/o psíquico.

En cualquier caso, "el denominador común en todas las situaciones desencadenantes del miedo es su capacidad para poner en funcionamiento el sistema de conducta de emergencia en el individuo que siente miedo, que proporciona la activación necesaria para evitar o huir de tal situación" (Carpi, Guerrero y Palmero, 2008, p. 241).

Probablemente, el miedo sea la emoción básica más primitiva y si lo mantenemos en nuestro repertorio de conductas será por algunarazón de tipo adaptativa. Cuando los intensos trabajos de Joseph LeDoux sobre la base cerebral de las emociones propusieron la existencia de dos circuitos: (a) el de vía larga conformado por el tálamo, la corteza sensorial, la corteza prefrontal, la amígdala y los centros efectores; y, (b) otro de vía corta, conformado por el tálamo, la amígdala y los centros efectores; nos

1 El término neurosis, tema recurrente en la filmografía de Woody Allen, fue propuesto por una médico escocés, William Cullen, en 1769; para hacer referencia a los *trastornos sensoriales y motores causados por enfermedades del sistema nervioso*. En psicología clínica, durante mucho tiempo, ha sido usado para referirse a trastornos mentales que distorsionan el pensamiento racional y el funcionamiento a nivel social, familiar y laboral adecuado de las personas. Si bien aún permanece un uso excesivamente heterogéneo y lego al definirlo como un síntoma y no como el síndrome en sí mismo. Lo único cierto es que el miedo y la ansiedad están vinculadas a este término.

dieron la clave para entender que el miedo no siempre es manejado por nuestro intelecto. Cuando hemos subrayado la corteza prefrontal (zona de los procesos ejecutivos por excelencia en nuestro cerebro), esto quiere decir que podemos tomar conciencia de la sensación de miedo; y podríamos interpretar correctamente la situación (estímulos), sobreinterpretarla o malinterpretarla. Dependiendo de nuestras valoraciones que hacemos de la situación, este miedo puede progresar en forma de ansiedad, de ahí al estrés y por tanto toda la sintomatología de agotamiento, cansancio y burnout. O lo que es lo mismo fatiga mental y física.

Por su parte, la existencia y funcionalidad del circuito subcortical rápido, la vía corta, ya nos garantiza la reacción ante un estímulo movilizando una gran cantidad de energía, preparando al organismo para dar respuestas más intensas de las que sería capaz de ofrecer en condiciones normales. Es por ellos que en principio el estrés tiene una función de supervivencia en primera instancia, el problema aparece cuando se cronifica.

Todo procesamiento emocional, incluidos el estrés, el miedo o la ansiedad, se necesita de la valoración y de la reacción fisiológica para que dicho proceso se produzca, así que el miedo se produce cuando existe un estímulo, evento o situación que tras la valoración realizada -sea consciente (vía larga) o no consciente (vía corta)- da como resultado que dicho estímulo sea interpretado o reconocido como una amenaza física, psíquica o social.

Dichas amenazas pueden hacer peligrar las metas que perseguimos (como conseguir ser valorado en nuestro trabajo). En el sentido de que consideramos la posibilidad más o menos certera de que se puede perder algo importante.

En el miedo se establecen dos consideraciones: pérdida e inmediatez. Así que si queremos mejorar nuestra situación debemos empezar por cambiar nuestras valoraciones negativas sobre nuestro rol docente en valoraciones positivas. Necesitaremos disminuir la sintomatología del sistema nervioso simpático (el que nos prepara para la defensa y la lucha) por el parasimpático (el que nos relaja y tranquiliza). Pero hay aspectos y estímulos que no podemos controlar como los agentes estresantes y externos (por ejemplo, las exigencias de producción científica en una docencia cargada de créditos). Son muchos los docentes que se sienten sometidos a esta presión entre producción científica y carga docente. Lamentablemente,

un profesor universitario necesita de la producción científica no solo para progresar sino para estabilizarse laboralmente en un sistema de acreditación externa que no valora en demasía la excelencia docente.

Lo que se debe trabajar entonces es cómo incrementar la percepción del grado de control (también denominada autoeficacia emocional) de la situación. Sentir miedo es aversivo, y por reforzamiento negativo, haremos cualquier conducta que nos evite o escapemos de las situaciones que nos producen miedo. El hecho de que la conducta de escape o evitación sea reforzada hace que permanezca en nuestro repertorio de conductas; pero el hecho de afrontar eficazmente las situaciones que irracionalmente nos dan miedo nos ayudará a incrementar el grado de control sobre la situación y el miedo podrá ser regulado. Ello no quiere decir que desaparezca el miedo, sino que aparece la posibilidad de controlarlo o regularlo y poder hacer una conducta más adaptativa tanto personal como socialmente.

Lo malo de no regular adecuadamente el miedo es que generamos creencias de desconfianza, preocupación y malestar[2].

Resumiendo, el miedo[3] es una señal que interpretamos de un estímulo o situación con potencial suficiente para producimos algún tipo de daño, perjuicio o desequilibrio, tanto en el plano físico como en el plano psicológico. Esta señal estimula a nuestra mente y cuerpo a poner en marcha las conductas y actividades (la huida, la lucha, la evitación o la resistencia) que estimamos oportunas para superar esa situación. No obstante, también puede producirse una respuesta de bloqueo, probablemente como consecuencia de la incapacidad del individuo para encontrar y/o ejecutar una de las distintas conductas que podría llevar a cabo en ese momento (Carpí et al., 2008).

2 Como la sensación de tensión nerviosa, de sentirse preocupados y receloso, inseguro por la sensación referida de pérdida de control, la cual permite al individuo protegerse y desarrollar un patrón de reforzamiento negativo, con consecuencias desadaptativas a medio y largo plazo, en vez de un patrón de reforzamiento positivo que se vincula a consecuencias más adaptativas.

3 Una emoción relativamente cercana al miedo es el asco. El asco es una manifestación activa y vigorosa destinada a rechazar física y/o simbólicamente un estímulo. Este tipo de manifestaciones suele producirse ante la presencia de ciertos estímulos desagradables, repugnantes o escabrosos y suele tener como consecuencia comportamientos de evitación o escape, reacciones fisiológicas parecidas.

2. DEL MIEDO A LA ANSIEDAD

Ambas emociones poseen algunas características parecidas; sin embargo señalaremos las diferencias esenciales entre ambas. El miedo, como vimos, está relacionado con la valoración de un peligro inminente mientras que la ansiedad está relacionada, como señalaba Freud, con la expectativa de trauma.

La ansiedad aparece cuando esperamos que ocurra algo. La ansiedad oscilaría desde una respuesta adaptativa, en el sentido de que si nos preocupa algo debemos "ocuparnos" de ello -es mejor ocuparse que preocuparse- hasta un trastorno incapacitante que nos bloquea la respuesta efectiva como puede ser el estrés crónico o el burnout.

La ansiedad, por tanto, cumple la función de activarnos ante la expectativa de un posible peligro, anticipando los efectos negativos antes de que lleguen o se produzcan; de esta forma, su principal tendencia a la acción es una propensión a atender selectivamente o a amplificar las informaciones consideradas como amenazantes, desatendiendo las condiciones estimulares consideradas como neutras.

Por su parte, Eysenck (1991, 1997) considera que la ansiedad es un caso concreto de miedo aprendido, siendo ésta la acepción tradicional de la ansiedad.

Las hipótesis que actualmente más solidez parecen mostrar, aunque no confirmadas por completo, se refieren a la distinta participación de los hemisferios cerebrales en cada una de las dos formas de ansiedad. Al respecto, asumiendo que el hemisferio izquierdo es el dominante para las funciones del lenguaje en gran parte de las personas diestras, se podría plantear que dicho hemisferio se encontrase relacionado con la ansiedad cognitiva, ya que esta forma de ansiedad se caracteriza por la existencia de un importante componente verbal. Por otra parte, asumiendo que el hemisferio derecho se encuentra más implicado en el control de la activación del organismo, se podría plantear que dicho hemisferio tuviese una importante participación en la ansiedad somática.

Los síntomas de estrés que nos ayudarán a identificarlo son:

* El aumento de la irritabilidad
* Intensificación de la sensibilidad a la crítica

* Los signos de tensión, como morderse las uñas
* Dificultad para conciliar el sueño y la vigilia en la mañana
* Beber y fumar más
* Indigestión
* Pérdida de la concentración

3. REGULAR EL ESTRÉS

El secreto de manejar el estrés es cuidar de sí mismo y, cuando sea posible, eliminar algunas de las causas de estrés. Si usted comienza a sentir demasiada presión o estrés, es aliviante darse un respiro, por más pequeño que sea. Afrontar el estrés desde la percpeción positiva de nuestro trabajo, lidiar con la presión interna y externa significa que nos debemos plantear qué es lo importante para nosotros y cómo lo ponemos en perspectiva.

Por ejemplo, tomarse un día libre del trabajo, de las tareas domésticas, de la familia y todo lo que ejerce presión sobre usted. Pase el día haciendo sólo cosas relajantes que le hagan sentir bien. Puede hacerle muy bien, ya que reduce el estrés y mejora su bienestar.

Otras formas de lidiar con el estrés son aceptar las ofertas de ayuda; hacer una cosa a la vez - no siga acumulando el estrés sobre el estrés; conocer nuestros propios límites; no seamos demasiados competitivos o esperar demasiado de nosotros mismos; tratemos de pasar tiempo con personas que son gratificantes en lugar de personas que critican y juzgan.

Practicar la respiración lenta usando la parte inferior de los pulmones o usar técnicas de relajación

4. EL ESTRÉS LABORAL

El estrés causado por el trabajo es el segundo mayor problema de salud en el trabajo en el mundo (después de los problemas de espalda). Debido a que todavía hay un estigma asociado a problemas de salud mental, los empleados son a menudo reacios a buscar ayuda psicológica porque existe el riesgo que se les vea como incapaz de continuar trabajando o realizando sus funciones normalmente.

Parafraseando al pequeño y sabio Yoda de la Guerra de las Galaxias: el miedo lleva a la ansiedad, la ansiedad a la ira y de ahí al lado oscuro de la fuerza. Es más fácil parar la cadena en el miedo que en el estrés. Para ello valoremos qué es lo que se supone que estamos perdiendo ¿nuestro trabajo o nuestra salud

BIBLIOGRAFÍA

• *Mestre, J. M. & Guil, R. (2012). La Regulación de las Emociones: una vía para la adaptación personal y social. Madrid: Pirámide.mental?*

BURNOUT, FLUJO Y COMUNICACIÓN NO VERBAL

Rafael López
DIRECTOR DEL CLUB DEL LENGUAJE NO VERBAL.
DOCTOR EN PSICOLOGÍA,
LICENCIADO CC ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES Y
MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN EMOCIÓN,
COGNICIÓN Y SALUD.

Alicia Martos
PSICÓLOGA DEL CLUB DEL LENGUAJE NO VERBAL.
MÁSTER EN ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA.

Capítulo **6**

1. INTRODUCCIÓN

Las emociones juegan una función básica en la formación, tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor. El profesor realiza un esfuerzo emocional cuando interacciona con los alumnos, en especial cuando se produce o siente emociones negativas. Así mismo, la evaluación de los alumnos tiene un coste emocional para el profesor. Todo ello puede desembocar en una situación de desgaste, estrés y malestar interno, con consecuencias muy negativas. El desgaste emocional del profesorado se produce de forma progresiva y contribuyen a éste determinados factores organizacionales y sociales, factores propios de la relación educativa y factores individuales y de personalidad (Fernández-Abascal et al. 2003).

Kyriacou y Sutcliffe (1978) definen el estrés docente como una respuesta de estado emocional negativo, generalmente acompañada por cambios fisiológicos potencialmente peligrosos, resultantes de aspectos del trabajo del profesor mediados por la percepción de que las demandas del trabajo son amenazantes, y por los mecanismos de afrontamiento que son activados para reducir esa amenaza.

Los docentes experimentan el burnout como consecuencias de diversas fuentes que van articulando un contexto propicio para la aparición y desarrollo de este síndrome. Los tres síntomas característicos del síndrome son: cansancio emocional, despersonalización y evaluación negativa de su propia realización personal.

El malestar docente no es inevitable. Diferentes estudios han mostrado que es posible minimizar sus efectos mediante programas de entrenamiento en habilidades socioemocionales. Por otra parte, los profesores con más tendencia a suprimir sus pensamientos y menos inteligencia emocional tienen más síntomas de burnout (Extremera et al. 2003). Se considera que los individuos más emocionalmente inteligentes, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás podrán afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas originadas en el trabajo.

Esta perspectiva coincide con las aportaciones de las diferentes teorías del flujo, según las cuales un reto por encima de las habilidades del profesor supondrá una seria preocupación pudiendo llegar a generar un

intenso estrés, aunque es en la zona inferior de reto donde aparecerían los síntomas del burnout. Cansancio emocional o apatía, despersonalización y evaluación negativa de la realización personal será consecuencias de enfrentarse a su reto que no esté a la altura de sus habilidades.

Nuestra propuesta para combatir el burnout en el profesorado vendrá determinada por el incremento de las capacidades de comunicación no verbal del docente como vía para desarrollar su inteligencia emocional. Por otro lado, utilizaremos la comunicación no verbal como un reto para el profesional de la enseñanza. A través del análisis de expresiones faciales, gestos, prosodia emocional y proxémica podrá adentrarse en un nuevo mundo donde se incrementará su reto personal y profesional.

2. BOURNOUT

El burnout también conocido como el "síndrome de estar quemado", supone una reacción emocional que surge en nuestro entorno de trabajo. Este síndrome fue definido por Maslach y Jacksons como una respuesta emocional prolongada al estrés laboral crónico.

El síndrome de burnout posee una serie de características diferenciadas.

a) ***Agotamiento Emocional.*** Para muchos autores es el rasgo central y la manifestación más patente de la aparición del síndrome. Cuando los trabajadores describen su experiencia de burnout, lo primero a lo que hacen referencia es que se sienten emocionalmente exhaustos, agotados en sus esfuerzos para hacer frente a la situación. La persona siente que no puede dar más de sí mismo a los demás, presenta ansiedad, tendencia a la irritación. Se produce una pérdida progresiva de energía. Un buen indicador de este síntoma es cuando el trabajador revela su temor a tener que volver al día siguiente al trabajo, pero por sí solo no es suficiente para el desarrollo del burnout.

b) ***Despersonalización.*** En las profesiones asistenciales la despersonalización consiste en un intento de distanciamiento cognitivo y emocional de los clientes o usuarios de un servicio, presumiblemente como una manera de enfrentarse a la sobrecarga y al

cansancio emocional. Este alejamiento va unido con sentimientos negativos hacia el usuario considerándolos como objetos. En profesiones no asistenciales este síntoma se caracteriza igualmente por un distanciamiento cognitivo y el desarrollo de una actitud indiferente y fría hacia el trabajo que desarrolla como consecuencia del desánimo y el agotamiento. Existe una fuerte relación entre el síntoma de agotamiento y la despersonalización, de forma que suele considerarse ésta como una reacción inmediata al agotamiento.

*c) **Falta de Realización Personal.*** La falta de realización personal hace referencia a un sentimiento de incompetencia profesional y de autoestima personal relacionados con el puesto, así como una tendencia a autoevaluarse de forma negativa.

En el ámbito del profesional docente, el cansancio emocional se refiere a un agotamiento de los propios recursos emocionales del profesorado y a la sensación de que no puede dar nada a los alumnos. En lo relativo a la despersonalización nos referimos al desarrollo, por parte del docente, de una actitud negativa e indiferente hacia los estudiantes. Los profesores se distancian de sus alumnos para intentar afrontar esa sensación de cansancio. En cuanto a la falta de realización personal (evaluación negativa), se percibe menos efectivo en su trabajo.

Las consecuencias del burnout para la empresa son las que afectan a los objetivos y al rendimiento laboral. Entre ellas el absentismo, la disminución en la productividad y la efectividad laboral, el decremento en la satisfacción laboral y en el comportamiento organizacional, el efecto de contagio emocional a otros compañeros de trabajo a través de las interacciones informales y las actitudes negativas hacia uno mismo, clientes y la organización.

Las consecuencias para el trabajador serán alteraciones físicas, como fatiga crónica, alteraciones de sueño, perdida/aumento de peso, alteraciones psicológicas como irritabilidad, conductas agresivas, baja autoestima y alteraciones en la red social: problemas con la pareja y en la familia, deterioro de relaciones interpersonales y aumento de conflictos interpersonales (Fernández-Abascal et al. 2003). Según lo expresado por el autor, como factores desencadenantes, podrían contemplarse determinadas características del puesto de trabajo, de la organización e individuales. Entre estos últimos cabe destacar:

- Variables demográficas.

* Edad: A mayor edad los sujetos expresan menos burnout (no siempre).
* Antigüedad: cuanta menor antigüedad menor incidencia existe del síndrome de burnout.
* Sexo: los hombres presentan mayores niveles de despersonalización y las mujeres más tendencia al cansancio emocional y a la baja realización personal.
* Estado civil: las personas solteras parecen experimentar más burnout que aquellas divorciadas.
* Formación académica: mayores niveles de formación presentan mayores niveles de burnout.
* Institución escolar: mayor burnout en profesores de secundaria que de primaria.

- Características psicológicas. Las siguientes características de personalidad se relacionan con una mayor propensión al burnout:

* Baja autoestima
* Locus de control externo.
* Patrón tipo A de conducta.
* Afrontamiento pasivo, centrado en la emoción.
* Empleo de estrategias de evitación o de descarga emocional en vez de estrategias de reevaluación cognitiva o de distracción.
* Escasa búsqueda de apoyo social y emocional.
* Bajas expectativas en la regulación de emociones negativas.
* Escaso nivel de inteligencia emocional.

La enseñanza, a cualquier nivel formativo, es una ocupación profesional en la que se experimenta elevados niveles de estrés. En un primer momento, los profesores se incorporan a sus profesiones con altas expectativas, con un objetivo claro de educar a los niños y adolescentes. Diversas fuentes de estrés van disminuyendo esa expectativa inicial.

3. FLUJO

La noción de experiencia del flujo consigue, según Vielma & Alonso (2009); Vielma (2010), la integración de dos corrientes conceptuales relacionadas con el estado de bienestar: una corriente de tendencia hedónica

referida al bienestar subjetivo, con sus componentes de satisfacción vital y afectividad positiva en el momento presente; y otra de tendencia eudamónica que se refiere más al bienestar psicológico y sus componentes: la búsqueda del crecimiento personal, el desarrollo del potencial humano y el sentido de la vida en el presente y en el futuro.

Respecto a las diferentes teorías sobre el flujo, se muestra a continuación la teoría original o de tres canales, la teoría revisada o de 4 canales y la última revisión realizada por Csikszentmihalyi, la teoría de 8 canales.

Respecto a las primeras investigaciones realizadas por Csikszentmihalyi (1975), la condición más importante que se tuvo en cuenta para considerar la experiencia de flujo, fue que existiera un cierto equilibrio entre los desafíos y las competencias de la persona. Basándose en esta premisa Csikszentmihalyi y su equipo elaboraron un modelo teórico denominado Modelo de Canal (Csikszentmihalyi 1975; Csikszentmihalyi and Csikszentmihalyi 1998; Csikszentmihalyi 2009b).

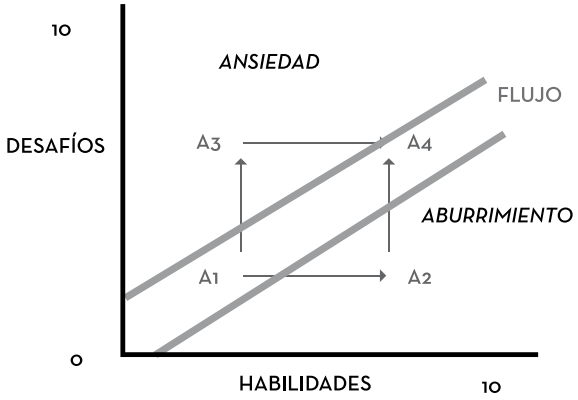


Figura 1. Modelo de Flujo Original o de Tres Canales

Cualquier tipo de tarea o actividad comienza en el punto denominado A1, en este momento la dificultad de la tarea y las competencias personales son bajas, de este modo el equilibrio entre habilidades y retos será estable y experimentaremos un grado de placer medio. Conforme el tiempo avance y

nuestro nivel de dedicación a la actividad se incremente iremos, de forma gradual, adquiriendo destrezas nuevas y por tanto vamos alcanzando pequeñas metas, por lo que, si no aumenta la complejidad de la tarea, nos arriesgamos a caer en una fase de aburrimiento, en este momento nos posicionaríamos en el punto A2. Para salir de este estado de apatía y conseguir volver a fluir, lo que debemos hacer es aumentar las demandas de la tarea A3. Si estas demandas son demasiado elevadas nos adentramos en un estado de ansiedad, pero si nuevamente estas demandas consiguen equilibrarse con nuestras competencias, entraremos de nuevo en el deseado estado de flujo, con lo que volveremos a experimentar otra vez cierto grado de placer; estaríamos ya en el punto A4 de la figura y comenzaría de nuevo el ciclo experimentado.

La única diferencia con respecto al estado de flujo inicial, es que al alcanzar más destrezas e ir incrementando gradualmente el nivel de dificultades, según la teoría de flujo de Csikszentmihalyi (2009b), cada vez se conseguirá mayor placer, obteniendo con el hábito y la destreza, experiencias óptimas cada vez más intensas y agradables.

El riesgo que presenta este proceso lo establece el estado de ansiedad, que se puede originar fácilmente en el momento en el que el nivel de complejidad de la tarea se eleve hasta unos límites que la persona percibirá como prácticamente inalcanzables, esto podría ser cierto o no; en este caso, de nuevo hay que enfocar la percepción de la persona sobre su competencia y no en el grado real de habilidad de la misma (White 1959; Bandura 2001).

Según esta teoría, fluimos cuando conseguimos dominar una tarea compleja; cuanto más dificultad entrañe ésta y, a su vez, más hábiles nos sintamos para superar los retos a los que nos enfrentamos, llegaremos a un nivel superior de disfrute con la tarea. Debido a esto, lo que debeos pretender es la búsqueda de actividades complicadas y emplearnos a conciencia en desarrollar las facultades necesarias para superarlas.

Es en este punto es donde entra en acción el aprendizaje de la comunicación no verbal como forma de aumentar la complejidad del desempeño del docente. Analizar las emociones existentes en el aula, interpretar de manera consciente las microexpresiones de los alumnos y compañeros, sus gestos, la emoción contenida en la voz u obtener conclusiones individuales y de grupo a través de la proxémica será sin lugar a dudas una buena manera de volver a entrar en el canal de flujo.

Respecto a la teoría de cuatro canales (Csikszentmihalyi 1975; Csikszentmihalyi and Csikszentmihalyi 1998; Huang 2007; Jackson and Csikszentmihalyi 2002; Massimini and Carli 1986), se puede observar como los autores incluyen un nuevo canal, la apatía, que surge cuando efectivamente existe equilibrio entre habilidades y retos, pero estos se encuentran en un nivel mínimo.

Sin embargo, de nuevo debemos señalar que lo importante en estos modelos no son ni las habilidades que realmente tenga el sujeto, ni el reto que este objetivamente le suponga, sino la percepción que el mismo reciba de la situación y sobre todo de sus propias capacidades.

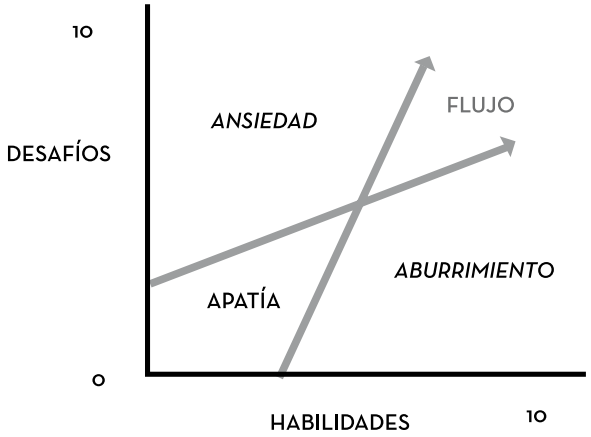


Figura 2. Modelo de Flujo de Cuatro Canales

Respecto a la última revisión del modelo por parte de los autores, (Csikszentmihalyi 2003, 2007, 2009a; Delle Fave et al. 2009; Massimini and Carli 1998), aparece el Modelo de Ocho Canales. En el modelo original, el aburrimiento se disponía y expresaba como el estado que resulta de un alto nivel de destrezas y un escaso nivel de retos. Según esta última revisión esto no corresponde del mismo modo, sino que se inclina hacia una nueva perspectiva, según la cuál la situación anterior no produciría aburrimiento, sino un estado de relajación. En cuanto al aburrimiento éste tiende a experimentarse más cuando tanto los niveles de desafíos como los de destrezas son bajos.

En este modelo aparecen las distintas combinaciones posibles de realización entre retos y habilidades o capacidades especiales. Como se observa, el punto central del esquema es distintivo de un nivel medio de habilidades y retos, con la característica de que cuanto más se aproximan al punto medio, más comunes resultan sus estados de ánimo, sean éstos de carácter negativo o positivo; por el contrario cuanto más se alejan de este punto central, más diversos resultarán sus estados de ánimo, los cuales pasarán a depender de las diferentes proporciones en las combinaciones anteriormente indicadas (Fernandez 2011).

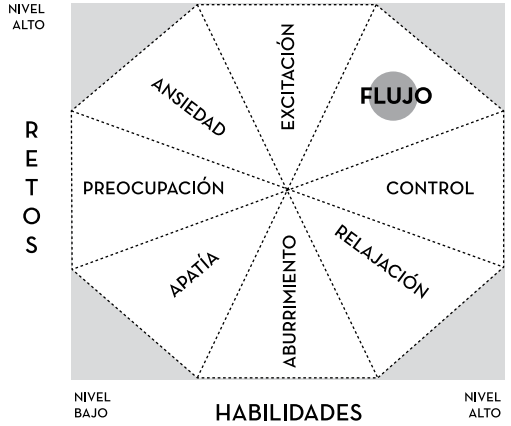


Figura 3. Modelo de Flujo de Ocho Canales

En general, cuantos más retos y desafíos se marque una persona, más intentará concentrarse; y por otra parte, cuantas más habilidades tenga para desempeñar la tarea, más satisfecha se encontrará. Si esta misma persona consigue equilibrar sus desafíos con sus capacidades en unos niveles altos, habremos conseguido la deseada experiencia de flujo, momento en el que uno se encuentra plenamente concentrado, satisfecho y feliz. Ésta constituiría el objetivo final a perseguir, la experiencia óptima descrita por grandes atletas, artistas o científicos. En el resto de los siete canales, el equilibrio entre facultades y retos no está tan claro.

En el canal denominado "excitación", nos encontramos con unas habilidades, y una concentración, escasas para alcanzar el equilibrio con

los retos señalados, por lo que la persona no se encuentra cómoda del todo, podría alcanzar la experiencia de flujo con un poco más de esfuerzo.

Otro canal positivo sería el de "control", en este, nos encontramos con la situación opuesta a la expuesta anteriormente, en este caso lo que resulta superior son las habilidades, resultando los retos insuficientes en complejidad. En esta posición el sujeto se encuentra muy cómodo, incluso hay personas que no necesitan más para encontrarse satisfechos, sencillamente no precisan esforzarse a un nivel máximo para ser felices; sin embargo si deciden hacerlo, fácilmente podrían alcanzar el estado de flujo, tan sólo tendrían que elevar un poco sus metas.

De estas dos posiciones de excitación y control, podría desprenderse muy fácilmente el aprendizaje, porque ambas elicitan la motivación para superarnos.

El resto de canales no son tan positivos como los descritos, produciéndose un lento declive en el nivel de disfrute. El canal "relajación", todavía podría presentarse con una connotación positiva, porque en él la persona no encuentra sensaciones negativas, pero no ocurre lo mismo, en el canal "aburrimiento"; ni mucho menos en el de "apatía", los cuales sumergen a la persona instalada en estas situaciones en un estado de tristeza y desmotivación. Pero quizás los estados con una representación más negativa para las personas sean la "preocupación" y sobre todo la temida "ansiedad", en este último estado la persona pierde todas las fuerzas porque no se ve capacitada para conseguir alcanzar las metas. Parece existir un abismo insalvable entre las capacidades personales y los retos de la tarea, la cual muchas veces se abandona debido al desánimo, lo que puede generar unos sentimientos de frustración, desesperanza o culpabilidad importantes. Pocas personas son capaces de perseverar lo suficiente para salir de este estado y conseguir el éxito, por lo que el caer en la depresión o no, dependerá de la importancia que presente la tarea que nos causa la frustración.

4. COMUNICACIÓN NO VERBAL

Dado que se considera que los individuos más emocionalmente inteligentes son aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, la comunicación

no verbal como expresión y reconocimiento emocional, será una materia de vital importancia para combatir el síndrome de burnout. Presentamos a continuación una aproximación a los diferentes canales expresivos de las emociones.

Una de las funciones básicas de las emociones es la social y por extensión, la comunicativa. Las investigaciones de Darwin concluyeron que la expresión de la emoción cumple esta importante función (Darwin 1872). Sus estudios han ejercido una gran influencia en las investigaciones en materia de emociones. Basta con comprobar las tres mil citas que según el Instituto Americano para la Información Científica existen en la actualidad referentes a él. Darwin desarrolló su trabajo sobre expresión de emociones, no con un interés específico en este terreno, sino como apoyo a su teoría de la evolución. No obstante, su trabajo en este terreno se ha convertido en la investigación científica más importante (Hess and Thibault 2009). La expresión de las emociones, en cumplimiento de su función social, asume un importante papel en el proceso comunicativo. Por un lado, nos permite percibir las emociones y sentimientos de nuestros interlocutores, y por otro lado nos permite transmitir las nuestras propias, todo ello sin necesidad de desarrollar capacidades extra por encima de las que traemos "de serie". Personas sin un entrenamiento específico pueden reconocer las emociones de sus interlocutores a través de las expresiones faciales de estas (Hager and Ekman 1983).

El hito científico que marcó el inicio del estudio de la expresión facial de las emociones fue, sin duda, la aparición de las teorías de Darwin (1872). El autor plantea la hipótesis de que ciertas expresiones faciales específicas, que no se pueden crear voluntariamente, podrán expresarse involuntariamente en presencia de una verdadera emoción. Señaló que un hombre cuando se encuentra moderadamente enojado, o incluso cuando está enfurecido, puede controlar los movimientos de su cuerpo, pero los músculos de la cara serán los menos obedientes a su voluntad. La hipótesis de inhibición de la expresión formulada por Darwin nunca ha sido probado empíricamente (Ekman 2003a). Según Darwin (1872), los tres principios que gobiernan la expresión de las emociones son los siguientes:

* Hábitos útiles asociados. Cuando una sensación, deseo, aversión, etc. ha conducido durante muchas generaciones a algún movimiento voluntario, casi con toda seguridad se creará

una tendencia en la ejecución de un movimiento similar en cuanto se experimente la misma sensación u otra análoga o asociada, por muy débil que sea, y a pesar de que ese movimiento pueda no ser, en ese caso, de la menor utilidad. Dichos movimientos habituales son a menudo, o por lo general, hereditarios y difieren entonces muy poco de las acciones reflejas. El autor habla de hábitos o movimientos que son de utilidad para satisfacer deseos, eliminar sensaciones, etc. que llegan a ser tan habituales que se producen incluso en situaciones que no requieren semejante patrón de respuesta. Lo significativo es que dichos hábitos adquiridos pueden ser heredados. Un estado de ánimo conducirá a acciones motoras habituales que pudieron ser útiles al principio, pero que no tienen por qué serlo en la actualidad (Chóliz and Tejero 1994)

* Antítesis. Si se consolida un hábito, tal y como mencionamos en el párrafo anterior, cuando se produzca un estado de ánimo contrario al que produce semejante patrón conductual, se producirá la respuesta motora contraria, aunque ésta no tenga ninguna utilidad (Chóliz and Tejero 1994). La tendencia a realizar movimientos opuestos bajo sensaciones o emociones opuestas llegará a convertirse en hereditaria a través de una larga práctica.

* Acción directa del sistema nervioso. Una fuerza nerviosa en situaciones de gran excitación puede generar movimientos expresivos que fluyen por los canales que estén más preparados por los hábitos. La energía fluye con independencia del hábito, pero las acciones expresivas dependen de éste. Según el autor, ciertas acciones que reconocemos como expresivas de ciertos estados de la mente son consecuencia directa de la constitución del sistema nervioso y han sido desde siempre ajenas a la voluntad y, en gran medida, a la habituación. No obstante, también influye el hábito, en el sentido de que la fuerza nerviosa se dirige especialmente por los canales que se han solido utilizar (Chóliz and Tejero 1994), suponiendo esta concepción de Darwin el antecedente de las teorías de Izard (1971) y Tomkins (1962) de que existen programas subcorticales innatos para la expresión de cada una de las emociones básicas. Se trata, al mismo tiempo, de una concepción hidráulica: existencia

de energía eléctrica que se acumula y que debe transmitirse (metáfora hidráulica de etología) por los canales establecidos para ello. La realización frecuente del hábito establece canales preferentes de liberación de dicha fuerza nerviosa.

La expresión de las emociones propias y el reconocimiento de las de nuestros interlocutores se realizan de forma principalmente involuntaria y no aprendida. Los hábitos, por su parte, pueden modificarse e ir desapareciendo siendo éstos menos relevantes que los reflejos e instintos (Chóliz and Tejero 1994). Según Darwin (1872) la expresión de las emociones deriva filogenéticamente de ciertos patrones de respuesta presentes en otros animales y tiene el valor funcional de preparar para la acción y comunicación con otros individuos sobre qué es posible que ocurra. La aportación más destacable de sus teorías (Chóliz and Tejero 1994) a la expresión de las emociones es la asunción de que los patrones de respuesta expresiva emocional son innatos y determinados por programas genéticos. Esta respuesta pudo ser útil en su momento, aunque en la actualidad hayan perdido su funcionalidad.

Pese a que la expresión verbal de las emociones ha sido la forma de expresión más presente en la investigación científica, ésta no es la única forma expresiva de las emociones. Se pueden establecer los siguientes modos expresivos no verbales de la emoción a lo largo de tres grandes grupos:

* Expresión facial.
* Expresión prosódica (contenido emocional que se desprende de nuestra voz).
* Expresión gestual.

4.1. EXPRESIÓN FACIAL DE EMOCIONES

Es, sin duda, Ekman, junto a otros autores que colaboraron con él desde la década de los sesenta (Ekman 1964, 1965, 1980, 1992a, 1992b, 1993, 1994, 2001, 2003b, 2003c, 2009, 2010; Ekman et al. 1990; Ekman et al. 1972; Ekman and Friesen 1967, 1969b, 1969a, 1971; Ekman et al. 1987; Ekman et al. 1985; Ekman et al. 1981; Ekman et al. 1974; Ekman and Oster 1979; Ekman and O'Sullivan 1988, 1991; Ekman et al. 1969; Ekman et al. 1988; Ekman et al. 1983; Ekman and O'Sullivan 2006), el autor que en mayor medida ha contribuido a la investigación en materia de

expresión facial emocional durante los últimos años. Ekman (1993) en su investigación transcultural sobre expresión facial se plantea cuatro preguntas: ¿Qué información suele transmitir una expresión emocional? ¿Puede haber emoción sin expresión facial? ¿Puede haber una expresión facial emocional sin emoción? ¿Cómo difieren las personas en sus expresiones faciales emocionales? Según el autor, "Cuando yo comencé mi estudio de las expresiones faciales, pensé que existía una pregunta por responder, si las emociones son universales o específicas de cada cultura. Encontré más de una respuesta; existen diferentes aspectos de la expresión que son ambas cosas, universales y específicos de cada cultura. Más importante aún, la persecución de esta respuesta ha continuado generando nuevas preguntas sobre la expresión de la emoción, preguntas que hace 27 años no pude ni imaginar. En ese sentido, la investigación de la expresión facial de la emoción no ha hecho más que empezar" (p.384).

Ekman (1993) resume diferentes aspectos que sus investigaciones, y en especial la universalidad de las emociones, aportaron en el campo de la psicología de las emociones. Uno de los efectos principales del descubrimiento de la universalidad de las emociones fue el impulso que supuso al ámbito investigador en materia de emociones. La expresión facial es usada en la actualidad en innumerables campos como indicador o índice de medición de las emociones.

Cuando el autor comienza sus investigaciones sobre expresión facial emocional, la psicología apuntaba claramente al carácter aprendido de la expresión. La comprobación de la universalidad era, por sentido común, contraria a esta afirmación. Por otro lado, la universalidad de las emociones era inconsistente con el pensamiento de que lo único que diferencia una emoción de otra son las expectativas sobre lo que deberíamos estar sintiendo. El hecho de encontrar una expresión facial específica para cada emoción, reabrió el estudio de la especificidad de la fisiología emocional. Uno de los descubrimientos más controvertidos fue el hecho de que forzar determinadas expresiones faciales generase cambios fisiológicos específicos de la emoción recreada. En cuanto a la ontogenia de la emoción, la existencia de expresiones faciales universales, desde un punto de vista evolutivo, apunta a la aparición de las expresiones faciales a una edad mucho más temprana de lo que se pensaba hasta el momento. La expresión facial servirá como indicador de la emoción sentida por un sujeto, aun cuando su expresión

verbal o su pensamiento apunten en dirección contraria. En lo referente a la clasificación de las emociones, afirmó que no existe una expresión facial única para cada emoción, pero si existen diferentes expresiones faciales que pueden clasificarse en familias. Existirán por tanto diferentes expresiones faciales para las emociones de ira y miedo, pero todas ellas tendrán características comunes que las incluirán en la familia de expresiones de ira o de miedo. La variación de la expresión dentro de cada familia estará relacionada con la intensidad de la emoción expresada. Por tanto, propone diferentes familias de emociones que tendrán características comunes en cuanto a su expresión, su fisiología y las evaluaciones que las generan. Más allá de clasificar las emociones en positivas o negativas, o según el arousal generado, sus investigaciones aportan una clasificación más concreta de las emociones.

Analiza la expresión facial de las emociones básicas, pero él mismo indica que hay un gran número de emociones a parte de éstas y, por tanto, existirán nuevas vías de investigación en el análisis de las expresiones faciales asociadas a las diferentes emociones existentes.

En lo relativo al estudio de las expresiones faciales de las emociones llevado a cabo por Ekman, debemos realizar una especial mención al concepto de las microexpresiones, es decir, la expresión de la emoción que una persona experimenta en un momento concreto del tiempo y que podrá ser percibida solo a corta distancia.

Las microexpresiones fueron descubiertas por primera vez por Haggard and Isaacs (1966). En su estudio, Haggard e Isaacs describieron la forma en que descubrieron estas "micro-momentáneas" expresiones. Ocurrió durante la visualización de vídeos de sesiones de psicoterapia, en busca de indicios de la comunicación no verbal entre paciente y terapeuta. En la misma época, Condon and Ogston (1967) analizaron cuatro horas y media de vídeo fotograma a fotograma distinguiendo diferentes micromovimientos. A pesar de que fue en la década de los sesenta cuando los autores plantearon la existencia de este tipo de expresiones emocionales, la primera referencia científica que validó su existencia, fue publicada por Porter and ten Brinke (2008).

En lo relativo a los diferentes métodos utilizados para codificar la expresión facial, de todos los sistemas creados por diversos autores, el sis-

tema FACS creado por Ekamn (1978) y el sistema MAX de Izard (1979) han sido con gran diferencia los más profundos y exactos. Entre ambos, el sistema FACS es más comprehensivo que el sistema MAX (Oster et al. 1992). El sistema MAX ofrece una menor descripción de las unidades de acción facial (Malatesta et al. 1989) y falla en la diferenciación de algunas expresiones anatómicamente distintas mientras que considera expresiones distintas a algunas que no lo son (Oster et al. 1992).

El sistema FACS define las AU (Action Units) como acciones fundamentales de los músculos o grupos de músculos. Las AD (Action Descriptor) son movimientos unitarios que pueden implicar la actuación de varios grupos musculares. La intensidad del movimiento se describe añadiendo letras desde la A a la E (intensidad mínima- intensidad máxima) donde A es intensidad mínima (traze), B intensidad leve, C marcada o pronunciada, D severa o extrema y E máxima.

El sistema FACS (Facial Action Coding System) es un sistema para codificar las expresiones faciales humanas. Se trata de una norma común para clasificar sistemáticamente la expresión física de las emociones. Este sistema puede codificar prácticamente cualquier expresión facial anatómicamente posible a través de su deconstrucción en unidades específicas de acción (UA) y sus segmentos temporales. Las UA son independientes de cualquier interpretación lo cual proporcionan al sistema una alta utilidad para el ámbito científico. En el FACS se define cada UA como uno o varios músculos que están contracción o relajación (Fernández-Abascal and Chóliz 2001).

Con posterioridad desarrollaron (Friesen and Ekman 1983; Ekman et al. 1997) el sistema EMFACS (Emotion Facial Action Coding System) y el FACSAID (Facial Action Coding System Affect Interpretation Dictionary).

Con carácter general, ha sido a raíz de la publicación del sistema FACS cuando las propuestas de Ekman y Friesen (1978) toman verdadera solvencia. La creación por parte de los autores de un sistema codificado y específico para medir las expresiones faciales supuso el punto de partida para infinidad de nuevas líneas de investigación, entre otras las presentadas en esta investigación.

4.2. EXPRESIÓN PROSÓDICA DE EMOCIONES

Según Kappas (2011), la voz ha sido durante gran parte del siglo pasado, el "niño olvidado" de la investigación de las emociones. Esta falta de investigación no es debido a la falta de interés, sino una consecuencia de la complejidad técnica y práctica de estudiar la codificación y descodificación de las emociones en la voz. De hecho, hay estudios que parecen indicar que somos más capaces descodificar las emociones de la voz que las faciales.

Para comprender en profundidad el concepto de prosodia emocional, será obligada la revisión del concepto de prosodia. Todo enunciado verbal posee una figura tonal que le es propia. La prosodia es el componente del lenguaje que se refiere al procesamiento cognitivo necesario para comprender o expresar intenciones comunicativas usando aspectos suprasegmentales del habla, tales como las variaciones de la entonación, las pausas y las modulaciones de la intensidad vocal (Joanette et al. 2008).

El concepto de prosodia trata la manifestación concreta en la producción de las palabras, observado desde un punto de vista fonético-acústico, considerando aspectos suprasegmentales que afectan a la entonación de la frase en su conjunto y aspectos o fenómenos locales de coarticulación y acentuación controlados por la melodía. La prosodia se genera mediante sistemas basados en reglas, obtenidas a partir de estudios lingüísticos que posteriormente evolucionan en base a la experiencia del individuo hasta conseguir un habla sintética aceptable, modificando variables personales como la entonación o evolución de la frecuencia fundamental, el ritmo o duración y localización de los diferentes signos de síntesis (De Cantero 2002; Gonzalez Hermoso and Romero Dueñas 2002).

En el concepto de prosodia cabe distinguir una importante clasificación: prosodia lingüística y prosodia emocional.

Dentro de la prosodia lingüística se pueden distinguir el acento léxico, el cual opera en el ámbito fonémico / silábico y permite discriminar palabras de composición fonémica idéntica, el acento enfático que resalta una parte de la información verbal, y la modalidad, operando ésta en el ámbito de la oración y transmitiendo información

complementaria o única sobre la intención del hablante (Joanette et al. 2008). Por su parte, la prosodia emocional es el fenómeno consistente en introducir contenidos emocionales en el mensaje, los cuales a su vez son interpretados por el oyente, fijándose como vehículo de expresión de las emociones y contribuyendo por tanto a las funciones adaptativa, social y motivacional de éstas (Fernández-Abascal et al. 2003). Las emociones contribuyen a la comunicación entre individuos de la misma e incluso de diferente especie.

4.3. EXPRESIÓN GESTUAL DE EMOCIONES

Cuando se ha hecho referencia en este trabajo a la prosodia emocional, se recogía la afirmación de que podría considerarse el "niño olvidado" de la investigación en emociones. Este hecho se circunscribe a su comparación con la expresión facial, ya que si incluimos la expresión gestual, se puede decir que, sin duda, es la forma de expresión emocional menos estudiada, restringiéndose casi exclusivamente a la literatura comercial y en pocas ocasiones a la literatura científica. Al igual que con la prosodia emocional, la complejidad de codificar cada uno de los movimientos del cuerpo ha llevado al estudio de los gestos a un olvido dentro del mundo de la psicología. Es quizá en los últimos años, con la aparición de diversos estudios que correlacionan los gestos con la elicitación de determinadas emociones, cuando se le está prestando mayor importancia.

A modo de feedback postural, parece que queda demostrada una cierta relación entre posturas concretas y algunas emociones e incluso con la generación de determinadas sustancias a nivel fisiológico. Así, parece ser que el reconocimiento de las emociones de nuestros interlocutores a través de expresión facial, prosodia emocional o gestos es lo que desencadena la actividad motora. Este mecanismo, en el que parece estar implicada la amígdala, apuntaría en contra de las teorías según las cuales actuamos en estos casos según las neurona espejo (Magnee et al. 2007).

Otra muestra respecto a las recientes líneas de investigación en este ámbito reflejan cómo los gestos de poder o seguridad (en contraposición a los que reflejan poca seguridad) provocan cambios fisiológicos, psicológicos y de comportamiento (Carney et al. 2010). Estos hallazgos contribuyen en la comprensión actual del conocimiento corporal de dos maneras importantes. En primer lugar, sugieren que los efectos de la realización de determinados gestos, más allá de la emoción y la cognición, influyen en la fisiología y la elección de la conducta posterior. Por ejemplo, asintiendo con la cabeza se genera un efecto que hace que sea más fácil persuadir otra persona y sonriendo nuestro buen humor aumenta. Se sugiere que estos comportamientos simples, una inclinación de la cabeza o una sonrisa, también pueden causar cambios fisiológicos que activan cambios psicológicos, fisiológicos y de comportamiento y esencialmente pueden cambiarte el día completo. En segundo lugar, estos resultados sugieren que cualquier constructo psicológico, como la seguridad o la autoestima, puede incorporar elementos relativos a señales no verbales. El resultado de esta investigación también ofrece un avance metodológico en la investigación sobre la seguridad. Muchos de los efectos expresados de poder están limitados por la necesidad metodológica de manipular "la seguridad" en un ambiente de laboratorio (por ejemplo, asignaciones de roles complejos). La investigación sugiere que la hipótesis comprobada puede extenderse a un gran número de gestos cotidianos adicionales a los utilizados en este experimento, aunque esto deba ser objeto de estudios posteriores. Un simple cambio de postura física de la persona prepara sus sistemas mentales y fisiológicos para soportar situaciones difíciles y estresantes, y tal vez para mejorar realmente la confianza y el rendimiento en situaciones como entrevistas de trabajo, hablar en público, en desacuerdos con el jefe, o asumir riesgos potencialmente rentables. Estos hallazgos sugieren que, en algunas situaciones que requieren energía, la gente tiene la capacidad de "fingir" los gestos para contribuir a generar esos cambios internos y de conducta. Por otro lado, a lo largo del tiempo, estos pequeños cambios posturales, con los resultados que ellos conllevan, mejorarían la salud general de la persona y su bienestar. Este beneficio potencial es particularmente importante en personas que están o se sienten impotentes debido a la falta de recursos, que están en los puestos de trabajo más bajos en el organigrama de una organización, o que se sienten inseguros de sí mismos.

Por su parte, la expresión corporal no solo será un elemento que nos ofrezca señales sobre la emoción de la persona que la realiza, sino también sobre determinados rasgos de su personalidad (Carney et al. 2005). La imagen que tenemos de las personas que nos rodean es una de las claves principales que nos hace encasillarlas, es decir, que nos hacen incluirlas en determinados estereotipos. Los autores analizan determinadas creencias

sobre la expresión no verbal de lo que ellos denominan el "poder social". El poder lo definen dentro de una doble dimensión, por un lado una característica propia de la persona, es decir, de su personalidad y por otro lado un rol social, es decir, el papel que desempeña dentro de una organización. En función de esta doble dimensión se establecerían las personas con un nivel alto de poder social (personalidad y rol) frente a las personas con un bajo poder social. Establecidos estos dos grupos se demostró que existen, a nivel no verbal, comportamientos diferenciados entre ambos. En general las personas con un alto poder social se perciben como personas que no prestan atención a su equipo y se consideran en el derecho de invadir el espacio de los demás. Existe la creencia de que las personas con un alto nivel de poder miran a su interlocutor a los ojos mientras hablan, pero no lo hacen mientras escuchan. El estereotipo marca que las personas consideradas con un alto poder se enojarán mucho más que las personas con un bajo poder. Por el contrario los segundos serán más tendentes al miedo y a la tristeza. En cuanto a la postura corporal, se percibe como personas con un alto nivel de poder a aquellas con una postura erguida del cuerpo y ligeramente inclinada hacia adelante. Existe la creencia de que una persona con un alto nivel de poder se expresará más libremente, y por tanto, su expresión corporal será más acentuada que en el resto de la población. En cuanto a la forma de expresarse verbalmente, se piensa que las personas con un mayor nivel de poder interrumpirán más las conversaciones y hablarán con mayor confianza. Cabe destacar que el estudio arroja que los comportamientos en función del género no difieren, es decir, que el estereotipo de persona socialmente poderosa es el mismo tanto para mujeres como para hombres.

Uno de los campos donde más aplicaciones están produciéndose es, sin duda, el de la informática. Generar entornos cada vez más reales y la necesidad de generar emociones en el usuario, son aspectos que están siendo impulsores del trabajo de diversos autores. Diferentes investigaciones parecen apuntar a que los seres humanos dependen de los canales combinados visuales, de la cara y el cuerpo, más que de cualquier otro canal cuando hacen juicios sobre el comportamiento comunicativo humano. Sin embargo, la mayoría de los sistemas existentes que intentan analizar el comportamiento no verbal humano son mono modal y se centran únicamente en la cara. La investigación de Gunes y Piccardi (2007) tuvo como objetivo integrar los gestos como un medio de expresión, presentando una aproximación al reconocimiento automático de la expresión emocional del

rostro y de los gestos de la parte superior del cuerpo. El reconocimiento de las emociones mediante las dos modalidades combinadas logró una mayor exactitud que utilizando sólo gestos o sólo expresión facial.

Los robots están asumiendo un papel cada vez más importante en nuestra sociedad adquiriendo incluso el rol de animales de compañía. Se está tratando de obtener una comunicación activa y afectiva con los seres humanos. Sin embargo, hasta ahora, estos sistemas se han basado principalmente en la capacidad de los agentes humanos de sentir empatía con el sistema. Los sistemas actuales no parecen reaccionar a los usuarios, o en cualquier sólo lo hacen de manera claramente pre-definida. En los sistemas actuales se pierde la bidireccionalidad típica de la interacción social humana. La interacción social se caracteriza por una comunicación multi-canal, en el que cada actor capta y reacciona a las señales del otro. Para ello, un ordenador o un robot debe ser capaz de captar e interpretar las señales enviadas por su compañero humano con el fin de lograr la interacción social. Bianchi-Berthouze et all. (2003) describen en sus investigaciones una serie de experimentos llevados a cabo para desarrollar un sistema que gradualmente pueda aprender a reconocer los estados afectivos de posturas corporales. Por tanto, el reconocimiento de estados afectivos se ha convertido en un elemento clave en el desarrollo de robots sociales, robots que asumen el papel de compañero social. Hay que dotar a los robots con la capacidad de aprender de forma incremental a reconocer el estado afectivo de su pareja humana mediante la interpretación de sus señales gestuales (Bianchi-Berthouze and Kleinsmith 2003). Estos modernos sistemas de aprendizaje han sido objeto de estudio en posteriores investigaciones (Jesse 2004 ; Caifeng et al. 2008).

De Silva, Kleinsmith y Bianchi-Berthouze (2004a, 2004b) recopilan los gestos afectivos de los seres humanos usando un sistema de captura de movimiento. En primer lugar, describieron estos gestos con las características espaciales. A través de técnicas estadísticas estándar, comprobaron que existía una correlación estadísticamente significativa entre la emoción de la intención de los sujetos actuantes, y la emoción percibida por los observadores. Examinaron el uso del análisis discriminante para medir la prominencia de la serie propuesta de características posturales en la discriminación entre 4 emociones básicas: ira, miedo, alegría y tristeza. Los resultados mostraron que el conjunto de gestos obtenidos identifica-

ban correctamente las diferentes emociones permitiendo la discriminación de éstas, obteniéndose una alta correlación entre la emoción expresada y la emoción percibida por los observadores. En este sentido, los autores (Kleinsmith et al. 2005b, 2006) analizan también la importancia de las diferencias culturales de la expresión corporal. Parece quedar demostrado que las posturas son un mecanismo adecuado de la expresión de las emociones, pudiéndose discriminar eficazmente entre diferentes dimensiones afectivas a través del gesto (Kleinsmith et al. 2005a; De Silva et al. 2005; Bianchi-Berthouze et al. 2008).

Por su parte, Kleinsmith y Bianchi-Berthouse (2007) construyen un modelo de interacción basándose en las calificaciones de los observadores de acuerdo a las dimensiones afectivas, en lugar de las categorías de la emoción. El modelo es actualmente operativo ya que reconoce automáticamente los estados afectivos y las dimensiones afectivas de posturas corporales, atribuye etiquetas afectivas y niveles de la dimensión de las posturas representadas obteniendo un nivel de concordancia entre observadores y sistema informático superior al nivel de azar. A través de las etiquetas y niveles de dimensión afectiva asignados, los modelos de reconocimiento automático demostraron su capacidad de generar nuevas posturas validadas desde un punto de vista emocional (Kleinsmith et al. 2011).

Con la aplicación de los conocimientos sobre expresión no verbal de las emociones a través del cuerpo al ámbito de los videojuegos, también se obtienen interesantes conclusiones. Una mayor participación del cuerpo en el juego genera en el jugador una experiencia afectiva más fuerte, facilitando la sensación de presencia en el entorno digital. Permite aspectos afectivos de interacción humana y desencadenado el afecto positivo propio de la emoción (Bianchi-Berthouze et al. 2007; Bianchi-Berthouze 2010).

Con carácter general, respecto de la expresión corporal, gestual o postural, parece quedar demostrado que la percepción de estímulos aversivos se asocia con la extensión muscular, mientras que los estímulos apetitivos con la flexión (Cacioppo et al. 1993). En la persona que genera la expresión, por tanto, los gestos relativos a la emoción de ira serán extensivos, de apertura del cuerpo, dada la naturaleza aversiva de dicha emoción y en el caso de la expresión de miedo, se generarán movimientos musculares de flexión produciéndose un encogimiento del cuerpo dado el carácter afiliativo que se pretende a través de la expresión corporal de miedo.

Van den Stock, Righart, y de Gelder (2007) corroboran la importancia de los gestos en el reconocimiento de emociones. Los autores analizan el reconocimiento de emociones con el conjunto expresivo del cuerpo humano (expresión facial, expresión prosódica y expresión corporal). Los resultados indican un buen reconocimiento de todas las emociones, siendo el miedo el más difícil de reconocer. Ante una ambigüedad en la expresión de la cara, la expresión corporal suponía una fuerte influencia para el acierto. El reconocimiento emocional del tono de voz fue influenciado de manera similar por las expresiones emocionales del cuerpo. En conjunto, los resultados ilustran la importancia de las expresiones emocionales de todo el cuerpo en la comunicación observadas de manera independiente, o, como suele ocurrir en circunstancias realistas, en combinación con las expresiones faciales y prosódicas.

Parece quedar demostrado que la expresión corporal ejerce una definitiva influencia sobre el reconocimiento de la emoción, en especial en situaciones de ambigüedad o ausencia de otra expresión emocional, siendo su influencia tan potente como la del contexto (Kret and de Gelder 2010) y siendo, además, equiparable a la potencia comunicativa de la expresión facial (Coulson 2004).

BIBLIOGRAFÍA

• *Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52, 1-26.*

• *Bianchi-Berthouze, N. (2010). Does body movement affect the player engagement experience? In C. Bouchard, P. Levy, T. Yamanaka, & A. Aussot (Eds.), (pp. 1953 - 1963). Paris: ENSAM.*

• *Bianchi-Berthouze, N., Cairns, P., & Cox, A. L. (2008). On posture as a modality for expressing and recognizing emotions. In C. Peter, R. Beale, E. Crane, L. Axelrod, & G. Blyth (Eds.), (pp. 74 - 80).*

• *Bianchi-Berthouze, N., Fushimi, T., Hasegawa, M., Kleinsmith, A., Takenaka, H., & Berthouze, L. (2003). Learning to Recognize Affective Body Posture. Paper presented at the IEEE International Symposium on Computational Intelligence for Measurement Systems and Applications,*

• *Bianchi-Berthouze, N., Kim, W. C., & Patel, D. (2007). Does Body Movement Engage You More in Digital Game Play? and Why? In A. Paiva, R. Prada, & R. Picard (Eds.), Affective Computing and Intelligent Interaction (Vol. 4738, pp. 102-113, Lecture Notes in*

Computer Science): Springer Berlin / Heidelberg.

• Bianchi-Berthouze, N., & Kleinsmith, A. (2003). A categorical approach to affective gesture recognition. Connection Science, 15(4), 259 - 269.

• Cacioppo, J. T., Priester, J. R., & Berntson, G. G. (1993). Rudimentary determinants of attitudes. II: Arm flexion and extension have differential effects on attitudes. Journal of Personality and Social Psychology, 65(1), 5-17.

• Caifeng, S., Shaogang, G., & Peter, W. M. (2008). Beyond Facial Expressions: Learning Human Emotion from Body Gestures.

• Carney, D. R., Cuddy, A. J., & Yap, A. J. (2010). Power posing: brief nonverbal displays affect neuroendocrine levels and risk tolerance. Psychological Science, 21(10), 1363-1368.

• Carney, D. R., Hall, J. A., & LeBeau, L. S. (2005). Beliefs about the nonverbal expression of social power. Journal of Nonverbal Behavior, 29(2), 105-123, doi:10.1007/s10919-005-2743-z.

• Condon, W. S., & Ogston, W. D. (1967). A segmentation of behavior. Journal of Psychiatric Research, 5, 221-235.

• Coulson, M. (2004). Attributing Emotion to Static Body Postures: Recognition Accuracy, Confusions, and Viewpoint Dependence. Journal of Nonverbal Behavior, 28(2), 117-139, doi:10.1023/B:JONB.0000023655.25550.be.

• Csikszentmihalyi, M. (Ed.). (1975). Beyond boredom and anxiety. San Francisco: Jossey-Bass.

• Csikszentmihalyi, M. (Ed.). (2003). Fluir en los Negocios. Barcelona: Editorial Kairós.

• Csikszentmihalyi, M. (Ed.). (2007). Aprender a Fluir. Barcelona: Editorial Kairós.

• Csikszentmihalyi, M. (2009a). El flujo. In E. G. F.-A. (Coord.) (Ed.), Emociones positivas (pp. 181-193). Madrid: Ediciones Pirámide.

• Csikszentmihalyi, M. (Ed.). (2009b). Fluir (Flow). Una Psicología de la Felicidad. Barcelona: Editorial Kairós Debolsillo.

• Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (1998). Introducción a la parte IV. In M. C. y. I. S. Csikszentmihalyi (Ed.), Experiencia Óptima. Estudios psicológicos de Flujo en la Conciencia (pp. 245-258). Bilbao: Desclée de Brouwer.

• Chóliz, M., & Tejero, P. (1994). Neodarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones en la psicología actual. Revista de Historia de la Psicología, 15, 89-94.

• Darwin, C. (Ed.). (1872). The Expression of the Emotions in Man and Animals. New York: Appleton and Company.

• De Cantero, F. J. (Ed.). (2002). Teoría y análisis de la entonación. Barcelona:

Universidad Autónoma de Barcelona.

• De Silva, P. R., & Bianchi-berthouze, N. (2004a). Measuring posture features saliency in expressing affective states. Paper presented at the IEEE International conference on Intelligent Robotics and Systems,

• De Silva, P. R., & Bianchi-Berthouze, N. (2004b). Modeling human affective postures: an information theoretic characterization of posture features: Research Articles. Computer Animation and Virtual Worlds, 15(3-4), 269-276, doi:10.1002/cav.v15:3/4.

• De Silva, P. R., Kleinsmith, A., & Bianchi-Berthouze, N. (2005). Towards Unsupervised Detection of Affective Body Posture Nuances. In J. Tao, T. Tan, & R. Picard (Eds.), Affective Computing and Intelligent Interaction (Vol. 3784, pp. 32-39, Lecture Notes in Computer Science): Springer Berlin / Heidelberg.

• Delle Fave, A., Bassi, M., & Massimini, F. (2009). Experiencia óptima y evolución humana. In G. C. C. Vázquez. y G. Hervás (Ed.), La Ciencia del Bienestar. Fundamentos de una Psicología Positiva (pp. 209-227). Madrid: Alianza Editorial.

• Ekman, P. (1964). Body Position, Facial Expression, and Verbal Behavior during Interviews. Journal of Abnormal and Social Psychology, 68, 295-301.

• Ekman, P. (1965). Differential communication of affect by head and body cues. Journal of Personality and Social Psychology, 2(5), 726-735.

• Ekman, P. (1980). Asymmetry in facial expression. Science, 209(4458), 833-834.

• Ekman, P. (1992a). Are there basic emotions? Psychological Review, 99(3), 550-553.

• Ekman, P. (1992b). Facial expressions of emotion: an old controversy and new findings. Philosophical transactions of the Royal Society of London, 335(1273), 63-69, doi:10.1098/rstb.1992.0008.

• Ekman, P. (1993). Facial Expression and Emotion. American Psychologist, 48(4), 384-392.

• Ekman, P. (1994). Strong Evidence for Universals in Facial Expressions: A Reply to Russell's Mistaken Critique. Psychological Bulletin, 115(2), 268-287.

• Ekman, P. (Ed.). (2001). Telling Lies. Nueva York: Berkley Books.

• Ekman, P. (2003a). Darwin, deception, and facial expression. Annals of the New York Academy of Sciences, 1000, 205-221.

• Ekman, P. (2003b). Emotions inside out. 130 Years after Darwin's "The Expression of the Emotions in Man and Animal". Annals of the New York Academy of Sciences, 1000, 1-6.

• Ekman, P. (2003c). Expression: panel discussion. Annals of the New York Academy of Sciences, 1000, 266-278.

• *Ekman, P. (2009). Darwin's contributions to our understanding of emotional expressions. Philosophical transactions of the Royal Society of London, 364(1535), 3449-3451, doi:364/1535/3449 [pii] 10.1098/rstb.2009.0189.*

• *Ekman, P. (2010). Darwin's compassionate view of human nature. Journal of the American Medical Association, 303(6), 557-558, doi:303/6/557 [pii] 10.1001/jama.2010.101.*

• *Ekman, P., Davidson, R. J., & Friesen, W. V. (1990). The Duchenne smile: emotional expression and brain physiology. II. Journal of Personality and Social Psychology, 58(2), 342-353.*

• *Ekman, P., & Friesen, W. V. (1967). Head and body cues in the judgment of emotion: a reformulation. Perceptual and Motor Skills, 24(3), 711-724.*

• *Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969a). Nonverbal leakage and clues to deception. Psychiatry, 32(1), 88-106.*

• *Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969b). A tool for the analysis of motion picture film or video tape. American Psychologist, 24(3), 240-243.*

• *Ekman, P., & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. Journal of Personality and Social Psychology, 17(2), 124-129, doi:doi: DOI: 10.1037/h0030377.*

• *Ekman, P., & Friesen, W. V. (Eds.). (1978). The Facial Action Coding System: A technique for the measurement of facial movement. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.*

• *Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. C. (Eds.). (1972). Emotion on the human face. Elmsford, Nueva York: Pergamon.*

• *Ekman, P., Friesen, W. V., & O'Sullivan, M. (1988). Smiles when lying. Journal of Personality and Social Psychology, 54(3), 414-420.*

• *Ekman, P., Friesen, W. V., O'Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I., Heider, K., et al. (1987). Universals and Cultural Differences in the Judgments of Facial Expressions of Emotion. Journal of Personality and Social Psychology, 53(4), 712-717.*

• *Ekman, P., Friesen, W. V., & Simons, R. C. (1985). Is the Startle Reaction an Emotion? Journal of Personality and Social Psychology, 49(5), 1416-1426, doi:doi: DOI: 10.1037/0022-3514.49.5.1416.*

• *Ekman, P., Hager, J. C., & Friesen, W. V. (1981). The symmetry of emotional and deliberate facial actions. Psychophysiology, 18(2), 101-106.*

• *Ekman, P., Irwin, W., Rosenberg, E. R., & Hager, J. C. (1997). FACS Affect Interpretation Data Base [Computer data base]. San Francisco: University of California.*

• *Ekman, P., Levenson, R. W., & Friesen, W. V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. Science, 221, 1208-1210.*

• *Ekman, P., Liebert, R., & Friesen, W. V. (1974). Facial expression of emotion while watching television violence. The Western Journal of Medicine, 120(4), 310-311.*

• *Ekman, P., & O'Sullivan, M. (1988). The role of context in interpreting facial expression: comment on Russell and Fehr (1987). Journal of Experimental Psychology, 117(1), 86-90.*

• *Ekman, P., & O'Sullivan, M. (1991). Who Can Catch a Liar? American Psychologist, 46(9), 913-920.*

• *Ekman, P., & O'Sullivan, M. (2006). From flawed self-assessment to blatant whoppers: the utility of voluntary and involuntary behavior in detecting deception. Behavioral Sciences & The Law, 24(5), 673-686.*

• *Ekman, P., & Oster, H. (1979). Facial expressions of emotion. Annual Review of Psychology, 30, 527-554.*

• *Ekman, P., Sorenson, E. R., & Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. Science, 164(3875), 86-88.*

• *Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. Encuentros en psicología social, 1, 260-265.*

• *Fernández-Abascal, E. G., & Chóliz, M. (Eds.). (2001). Expresión Facial de la Emoción. Madrid: UNED.*

• *Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, M. P., & Martín, M. D. (Eds.). (2003). Emoción y Motivación: La adaptación humana. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.*

• *Fernandez, M. P. (2011). Concepto y evaluación del flujo psicológico y relaciones con otros constructos afines. Universidad Camilo José Cela, Madrid.*

• *Friesen, W., & Ekman, P. (1983). EMFACS-7: Emotional Facial Action Coding System. California: University of California.*

• *Gonzalez Hermoso, A., & Romero Dueñas, C. (Eds.). (2002). Fonética, entonación y ortografía. Madrid: Edelsa.*

• *Gunes, H., & Piccardi, M. (2007). Bi-modal emotion recognition from expressive face and body gestures. Journal of Network and Computer Applications, 30(4), 1334-1345.*

• *Hager, J. C., & Ekman, P. (Eds.). (1983). The Inner and Outer Meanings of Facial Expressions. Nueva York: The Guilford Press.*

• *Haggard, E. A., & Isaacs, K. S. (1966). Micro-momentary facial expressions as indicators of ego mechanisms in psychotherapy. In L. A. Gottschalk, & A. H. Auerbach (Eds.), Methods of Research in Psychotherapy (pp. 154-165). New York: Appleton-Century-Crofts.*

LA MEJORA DEL MALESTAR DOCENTE

• *Hess, U., & Thibault, P. (2009). Darwin and Emotion Expression. American Psychologist, 64, 120-128.*

Huang, J. Y. (2007). A case study of graduate student's experiences of flow in EFL learning . A thesis in Applied English., Ming Chuan University,

• *Izard, C. E. (Ed.). (1971). The face of emotion. Nueva York: Appleton Century Crofts.*

• *Izard, C. E. (Ed.). (1979). The Maximally Discriminative Facial Movement Coding System (MAX). Newark, Delaware: University of Delaware, Instructional Resource Center.*

• *Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (Eds.). (2002). Fluir en el Deporte. Claves para las experiencias y actuaciones óptimas. Barcelona: Editorial Paidos.*

• *Jesse, H. Value Directed Learning of Gestures and Facial Displays. In J. L. James (Ed.), Proceedings of the 2004 IEEE computer society conference on Computer vision and pattern recognition, Washington D. C., 2004 (Vol. 2, pp. 1026-1033): IEEE Computer Society*

• *Joanette, Y., Ansaldo, A. I., Kahlaoui, K., Cote, H., Abusamra, V., Ferreres, A., et al. (2008). The impact of lesions in the right hemisphere on linguistic skills: Theoretical and clinical perspectives. Revista De Neurologia, 46(8), 481-488.*

• *Kappas, A. (2011). Arvid Kappas - Emotions in the voice. http://www.jacobs-university.de/shss/akappas/workgroup_kappas/more_on_emotions/emotions_in_the_voice. Accessed 16/07/2011 2011.*

• *Kleinsmith, A., & Bianchi-Berthouze, N. (2007). Recognizing Affective Dimensions from Body Posture. In A. Paiva, R. Prada, & R. Picard (Eds.), Affective Computing and Intelligent Interaction (Vol. 4738, pp. 48-58, Lecture Notes in Computer Science). Berlin: Springer.*

• *Kleinsmith, A., Bianchi-Berthouze, N., & Steed, A. (2011). Automatic Recognition of Non-Acted Affective Postures. IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics, Part B, 1 - 12.*

• *Kleinsmith, A., De Silva, P. R., & Bianchi-Berthouze, N. (2005a). Grounding Affective Dimensions into Posture Features. In J. Tao, T. Tan, & R. Picard (Eds.), Affective Computing and Intelligent Interaction (Vol. 3784, pp. 263-270, Lecture Notes in Computer Science). Berlin: Springer.*

• *Kleinsmith, A., De Silva, P. R., & Bianchi-Berthouze, N. (2005b). Recognizing Emotion from Postures: Cross-Cultural Differences in User Modeling. In L. Ardissono, P. Brna, & A. Mitrovic (Eds.), User Modeling 2005 (Vol. 3538, pp. 148-148, Lecture Notes in Computer Science). Berlin: Springer.*

• *Kleinsmith, A., De Silva, P. R., & Bianchi-Berthouze, N. (2006). Cross-cultural differences in recognizing affect from body posture. Interacting with Computers, 18(6), 1371-1389, doi:DOI: 10.1016/j.intcom.2006.04.003.*

• *Kret, M. E., & de Gelder, B. (2010). Social context influences recognition of bodily expressions. Experimental Brain Research, 203(1), 169-180, doi:10.1007/s00221-010-2220-8.*

• *Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. British Journal of Educational Psychology, 48, 159-167.*

• *Magnee, M. J., Stekelenburg, J. J., Kemner, C., & De Gelder, B. (2007). Similar facial electromyographic responses to faces, voices, and body expressions. Neuroreport, 18(4), 369-372.*

• *Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R., & Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. Monographs of the Society for Research in Child Development, 54(1-2), 1-136.*

• *Massimini, C., & Carli, M. (1986). La selezione psicologica umana tra biologia e cultura. In F. M. y. P. Inghilleri (Ed.), L'esperienza quotidiana (pp. 65-84). Milan: Franco Angeli.*

• *Massimini, C., & Carli, M. (1998). La evaluación sistemática del flujo en la experiencia cotidiana. In M. y. C. Csikszentmihalyi, I. S. (Ed.), Experiencia Óptima. Estudios psicológicos del Flujo en la Concienca (pp. 259-281). Bilbao: Desclée de Brouwer.*

• *Oster, H., Hegley, D., & Nagel, L. (1992). Adult Judgments and Fine-Grained Analysis of Infant Facial Expressions: Testing the Validity of A Priori Coding Formulas. Developmental Psychology, 28(6), 1115-1131.*

• *Porter, S., & ten Brinke, L. (2008). Reading between the lies: identifying concealed and falsified emotions in universal facial expressions. Psychological Science, 19(5), 508-514.*

• *Tomkins, S. (Ed.). (1962). Affect, Imagery, and Consciousness: The negative affects (Vol. 1). Nueva York: Springer-Verlag.*

• *Van den Stock, J., Righart, R., & de Gelder, B. (2007). Body Expressions Influence Recognition of Emotions in the Face and Voice. Emotion, 7(3), 487-494, doi:doi: DOI: 10.1037/1528-3542.7.3.487.*

• *Vielma, J. (2010). El bienestar psicológico subjetivo en estudiantes universitarios: La evaluación sistemática del fluir en la vida cotidiana., Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.*

• *Vielma, J., & Alonso, L. (2009). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. EDUCERE, 49, 265-275.*

• *White, S. A. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66, 297-333.*

EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL MARCO INSTITUCIONAL

José Ignacio Rivas Flores
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
i_rivas@uma.es

Capítulo **7**

1. PRESENTACIÓN: CULTURA PROFESIONAL

Tradicionalmente se ha venido tratando la actuación de los docentes desde el único punto de vista de sus modos pedagógicos y didácticos de afrontar las tareas del aula, despreciando, desde este planteamiento tecnológico, las peculiares condiciones en que dicha actuación se inscribe. Incluso, el análisis del desarrollo profesional del docente se afronta normalmente desde este punto de vista, centrando la atención en los procesamientos de información del profesor, los procesos de toma de decisiones acerca del currículum, etc.

En los últimos años se ha producido una apertura significativa del foco de atención de la profesión docente, considerando la relevancia que en estos aspectos anteriores tiene el análisis de la profesión docente, entendida desde el punto de vista que podemos denominar más "laboral". Es decir, más allá de lo que se puede entender como meramente curricular o pedagógico, el profesor, dentro de las condiciones propias de la organización de la escuela donde ejerce su tarea y como perteneciente a un colectivo profesional determinado, actúa en función de lo que puede denominarse sus patrones básicos de ejercicio de su profesión.

En definitiva, partimos de la idea de que la profesionalización docente justifica e interpreta la actuación del profesor. La forma como se entiende el rol profesional y las condiciones en que éste se desarrolla determina, en gran medida, la forma como el profesor encara su tarea y el ejercicio de su actividad. Y esto en función de los contextos determinados en donde la desempeña.

De algún modo se puede decir que el docente tiende irreflexivamente a encajar su conducta en la situación escolar en que debe ejercer su actuación. Y esta situación escolar viene caracterizada, además de por unas situaciones organizativas y educativas determinadas, por un marco institucional y profesional determinado, elaborado histórica y socialmente, y que supone pautas específicas de actuación y de pensamiento. Como apuntan algunos autores (Popkewitz, 1.987: 12; Cuban, 1.992: 6), los problemas más radicales a los que se enfrentan los docentes son de carácter administrativo o profesional, más que de técnicas educativas. Las cuestiones resolubles por postulados pedagógicos son de orden rutinario y de práctica diaria en el aula. Pero los aspectos fundamentales de su actuación vienen derivados de opciones de tipo social, educativo y político.

Obviamente, la consideración de estas variables supone una forma distinta de afrontar los procesos de reforma e innovación a la escuela al remitir la actuación del docente a la cultura profesional desarrollada colectivamente, pudiendo suponer un condicionante básico del desarrollo de las propuestas pedagógicas. No olvidemos que dichas propuestas se originan, igualmente, en culturas determinadas que corresponden a ámbitos bien académicos (teorías psicopedagógicas que las sustentan), bien a otros ámbitos institucionales y políticos (contextos políticos, administrativos, etc.). Los cuales no siempre son concordantes ni responden a modos de pensar y entender la realidad comunes.

Las consecuencias, desde nuestro punto de vista, son desajustes entre unos ámbitos y otros, con la consiguiente reconversión de las propuestas en su puesta en práctica o bien, con el afloramiento de conflictos más o menos solapados que determinan su puesta en marcha. Este proceso, que si bien es reconocido de un modo más o menos explícito, no ha constituido objeto de estudio habitual ni ha sido definido, de una forma adecuada, en que consiste esta cultura profesional de los docentes, que, no lo olvidemos, son los encargados de llevar a efecto las propuestas institucionales de cambio.

Esto nos sitúa en unos marcos teóricos determinados desde los que afrontar esta tarea. Por un lado, el propio punto de vista cultural que, desde su planteamiento propiamente antropológico, ha trascendido a los ámbitos organizativos y educativos (Rivas, 1.992; Meyer y Rowan, 1.983; Erickson, 1.987; Firestone y Wilson, 1.984; Willis, 1.986; Deal y Kennedy, 1.983, etc.). Por otro lado, las corrientes de investigación centradas en la profesionalización docente, bien desde el punto de vista más netamente centrado en la figura del profesor (Villar Angulo, Schön, 1.983; Villa, 1.988; Pérez Gómez, 1.990, etc.), bien desde las posiciones más preocupadas por los aspectos laborales y sociales de la profesionalización (Rivas, 1.994; Casey y Apple, 1.992; Martínez Bonafé, 1.991; Goodlad, 1.983; Fernández Enguita, 1.994; etc.).

Estas distintas corrientes nos sitúan ante dos definiciones fundamentales en las que centrar, desde el punto de vista teórico, nuestro proyecto. En primer lugar, entendemos la cultura profesional como la resultante de un proceso socio-histórico, en un marco institucional, definido por un ***Sistema de pensamiento profesional*** y unos ***Modos de actuación profesional***. En definitiva, pensamos que el colectivo docente, a lo largo

de su peculiar historia y como forma de responder a las distintas exigencias institucionales y sociales, ha elaborado formas propias de pensar y actuar como profesionales de la enseñanza.

En este sentido se puede hablar de cultura profesional como un patrón de identidad de los docentes que supone un marco de pensar y actuar laboralmente. Si bien sus manifestaciones explícitas puedan adoptar una variedad de formas, incluso en ocasiones contradictorias, de acuerdo a la peculiaridad de cada sujeto y de las distintas condiciones organizativas. En definitiva, se trata de un sistema compartido en el cada docente se identifica desde el punto de vista profesional y en el que es posible comprender y valorar las diferencias.

Este sistema compartido, conformado a lo largo de la historia profesional de los docentes, puede considerarse estable en el tiempo, acomodado en función de los contextos sociales en los que desarrolla y sobre los que define sus estereotipos básicos. Y por mor de esta estabilidad se puede hablar de unos procesos de aprendizaje específicos y peculiares (Socialización profesional) en los que los sujetos noveles aprenden a pensar y actuar en términos profesionales (por ejemplo, como manejar una clase, como mantener el orden, que tareas son aceptables o no por los alumnos, etc.). Características estas (estabilidad y aprendizaje) definitorias de la cultura como tal.

Constituye, igualmente, un elemento básico del análisis de esta cultura profesional, los contextos sociales en los que se desarrolla desde los diferentes puntos de vista. Tanto desde la propia transmisión de los estereotipos sociales como de las condiciones sociales de los procesos educativos (Expectativas sociales, rol socializador, exigencias institucionales y laborales, etc.)

En segundo lugar, afrontamos la concepción del término profesionalización. Esto supone entrar en un terreno escurridizo y conflictivo, ya que con este término pretender definirse un conjunto de procesos y situaciones no siempre congruentes. Así, por ejemplo, para los profesores constituye un conjunto de reivindicaciones en torno a su status y autonomía. Como apuntan Casey y Apple (1.992: 11), el docente busca en el discurso del profesionalismo la búsqueda de una mayor autonomía, en el supuesto de que le va a ofrecer los recursos técnicos para una toma de decisiones fundamentada. Búsqueda que, como completa Cuban (1.992: 7), se apoya en modelos profesionales ajenos.

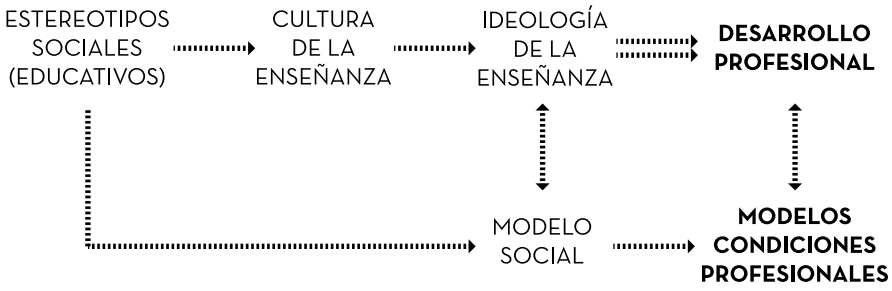
Esto nos introduce en un debate complejo y que pensamos que puede ser un factor determinante en la elaboración de esta cultura profesional del docente. Así, mientras este discurso de la profesionalidad representa un tipo particular de identidad, en que la imagen que evoca es la de una persona entrenada y experta aplicando habilidades especiales y un conocimiento exotérico, las condiciones de la profesión docente apuntan a un descenso del status del profesor. Como apunta Popkewitz (1.982: 27), "hacer los procedimientos racionales parte de los modos de trabajo de una escuela disminuye la competencia del profesional". Lo cual nos hace pensar que, en buena medida, esta imagen es una ideología; esto es, una mistificación deliberada para fortalecer el status y proteger la práctica del profesor "profesional".

Es necesario, pues, reelaborar la teoría sobre la profesionalización desde la descripción de las condiciones profesionales propias en que el docente se desarrolla. Así, podemos apuntar con Freidson, (1970:82) que la conducta de la profesión se interpreta en referencia al modo en que se organiza su vida de trabajo y las presiones hacia la conformidad y la desviación implícitas en esta organización.

En definitiva, las profesiones varían en el tipo de control que ejercen y el que es ejercido sobre ellas. Y en este sentido (Ball, 1.989: 140-141; Johnson, 1.972), la enseñanza es una profesión sujeta a la mediación del Estado. Es este el que establece las necesidades del "cliente" (los alumnos, los padres o la sociedad) y cómo se satisfarán estas necesidades. En la actualidad, el Estado impone su papel mediador en la educación en mayor grado que en cualquier otro tiempo. Lo cual supone la elaboración de unos códigos de conducta y de pensamiento peculiares que "retrata" la vida social e institucional organizando la experiencia y los modos de socialización de los sujetos; en primera instancia de los docentes, pero, consecuentemente, también de los propios alumnos que son receptores de dichas prácticas.

Las características de la profesión de la enseñanza generalmente asumidas (individualismo, desilusión, etc.) son producto de esta peculiar dinámica y suponen modelos profesionales elaborados desde estas condiciones de ejercicio profesional. Comprender lo que significa la profesión docente y los marcos en que se generan y desarrollan sus pautas específicas a través de su cultura puede ofrecer claves para conocer los procesos institucionales del cambio y la reforma.

Como nos comenta Popkewitz (1.987: 2 y ss.; cfr. 1.986: 213 y ss.), la conducta de los profesores está estructurada por códigos de cultura que gobiernan lo que piensan, sienten, ven y actúa en relación a las prácticas de la escolarización. Códigos de cultura, por tanto, que se corresponden con los que podemos denominar "cultura de la enseñanza" y que supone la traducción de las condiciones y la conciencia de los estereotipos sociales que corresponden al origen de la misma escolarización. Como se puede ver en la figura.



Estos estereotipos, producto de una concepción determinada del conocimiento, la escolarización y la misma sociedad, y que forman parte de las condiciones de socialización de la escuela, se traducen, básicamente, en principios de actuación de la profesión docente, caracterizados por el individualismo y el control social mediante los modelos de neutralidad y competencia técnica. Lo cual, como nos aclara Cuban (1.987: 33) no hace sino corroborar la idea de que los profesores son parte de esta cultura, de este medio social, antes de dedicarse a la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

• *ANAYA, G. (1.979): Qué otra Escuela. Análisis para una práctica. Madrid: Akal.*

• *BALL, S. J. (1.989): La Micropolítica en la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar. Barcelona: Paidós/M.E.C.*

• *CASEY, K., & M.W. APPLE. (1.992). "El Género y las Condiciones de Trabajo del Profesorado: El Desarrollo de su Explicación en América": Educación y Sociedad, 10: 7-21.*

• *CUBAN, L. (1.987): "Cultures of Teaching: A Puzzle": Educational Administration Quarterly, 23(4): 25-35.*

• *CUBAN, L. (1.992): "Managing Dilemmas While Building Professional Communities": Educational Researcher, 21(1): 4-12*

• *CUSICK, P. A., W. MARTIN , & S. POLANSKY. (1.976). "Organizational Structure and Student Behaviour in Secondary School": Journal of Curriculum Studies, 8: 3-14.*

• *FEIMAN-NEMSER, S., & R. E. FLODEN (1.986): "The Cultures of Teaching". In: WITTROCK, M. C. (ed.): Handbook of Research on Teaching. New York: MacMillan Publ. Co. (pp. 505-526).*

• *FENTESMACHER, G. D. (1.986): "Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects". In: WITTROCK, M. C. (ed.): Handbook of Research on Teaching. New York: MacMillan Publ. Co. (pp. 37-49).*

• *FURLONG, V. J. (1.985): The Deviant Pupil: Sociological Perspective. Milton Keynes: Open University Press.*

• *JOHNSON, T. (1.972): Professions and Power. London: MacMillan.*

• *LIEBERMAN, A. (1.992): "The Meaning of Scholarly Activity and the Building of Community". Educational Researcher, 21 (6): 5-13.*

• *LIEBERMAN, A. (ed.) (1.988): Building a Professional Culture in Schools. New York: Teachers College Press.*

• *LORTIE, D. (1.975): School Teacher: A Sociological Study. Chicago: University of Chicago Press.*

• *MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1.991). "Trabajadores de la Enseñanza, Currículum y Reforma: entre la Autonomía y la Proletarización": Investigación en la Escuela, 13: 9-21.*

• *MELIá, J. L., & I. BALAGUER (1.988): "Rol, Autoridad y Poder del Profesor en Organizaciones Educativas". En: PABLOS, J. DE (ed.): El Trabajo en el Aula. Elementos Didácticos y Organizativos. Sevilla: Alfar. (pp. 209-225).*

• *PAISEY, H. A. (1.975): The Behavioural Strategy of Teacher. Slough: NFER.*

• *POPKEWITZ, T. S. (1.982). "Educational Reform as the Organization of Ritual: Stability as Change": Journal of Education, 164(1): 5-29.*

• *POPKEWITZ, T. S. (1.986): "The Social Contexts of Schooling, Change and Educational Research". In: TAYLOR, P. H. (ed.): Recent Development in Curriculum Studies. (pp. 205-232). Windsor: NFERNELSON.*

• *POPKEWITZ, T. S. (1.987): "Ideology and Social Formation in Teacher Education".*

In: POPKEWITZ, T. S. (ed.): Criticial Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice. (pp. 2-33). London: The Falmer Press.

• *RIVAS FLORES, J. I. (1.993). "Profesionalización del Profesor y Actuación Docente": Euroliceo, 6.*

• *SANTOS GUERRA, M. A. (s/f). El Archipiélago Estratégico. De la Actividad Aislada del Aula al Proyecto Educativo del Centro. Mimeo.*

• *SARASON, S. B. (1.971): The Culture of the Schools and the Problem of Change. Boston: Allyn and Bacon.*

• *SCHÖN, D. A. (1.983): The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.*

• *TYLER, W. (1.991): Organización Escolar. Una Perspectiva Sociológica. Madrid: Morata.*

• *VILLAR ANGULO, L.M. (1.988): "Reflexiones en y sobre la acción de profesores de E.G.B. en ejercicio en situaciones interactivas de clase". En: VILLA, A. (Ed.): Perspectivas y Problemas de la Función Docente. Madrid: Narcea/II Congreso Mundial Vasco.*

• *WOODS, P. (1.986): La Escuela por Dentro. La Etnografía de la Investigación Educativa. Barcelona: Paidós/M.E.C.*

LA MEJORA DEL MALESTAR DOCENTE

CONDICIONES SOCIALES EN LAS QUE SE EJERCE LA DOCENCIA QUE AFECTAN A LA ACTIVIDAD DEL PROFESORADO: UNA PERSPECTIVA SOCIAL DEL MALESTAR DOCENTE

Marta Dodero Fuejo
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
marta.dodero@uca.es

Carmen Vázquez Domínguez
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
carmen.dominguez@uca.es

Capítulo **8**

CONDICIONES SOCIALES EN LAS QUE SE EJERCE LA DOCENCIA QUE AFECTAN A LA ACTIVIDAD DEL PROFESORADO: UNA PERSPECTIVA SOCIAL DEL MALESTAR DOCENTE

La idea de malestar docente trata de poner de manifiesto aquellos problemas que inciden en las condiciones sociales y psicológicas que deterioran su bienestar (Gil, 1996).

En las sociedades actuales denominadas desarrolladas se ha ido produciendo un fenómeno contradictorio al que originariamente cabria esperar. Cuando mayor nivel de progreso presenta ese grupo social de forma concatenada se da un menor grado de bienestar laboral que presentan los miembros de ese colectivo. Como no podría se de otra manera, la profesión docente no escapa de este hecho. Bajo esta premisa es cuando nos planteamos abordar el análisis del malestar docente en nuestro entorno más cercano, hacer un recorrido por las investigaciones realizadas, formarnos en las estrategias de resolución de conflictos personales y laborales y desarrollar momentos de encuentros para generar destrezas personales y grupales que nos permitan controlar estresores desencadenantes del descontento.

Seguidamente y en este momento nos limitaremos a tratar de exponer únicamente las condiciones sociales que pueden facilitar la percepción del malestar en las situaciones en que se ejerce la docencia. Nos centraremos en los que se relacionan con el rol del docente y en los que provienen del contexto en que se ejerce la docencia, que consideramos que en la actualidad están enmarcados en el propio sistema educativo. La percepción personal de malestar docente sentida por los profesores está relacionada con el grado de satisfacción profesional de cada sujeto, que a su vez se encuentra ligada al desarrollo que sus necesidades individuales en el escenario laboral en el que realiza su actividad; por otro lado, al grupo de referencia social que se adecue a las normas y valores del puesto de trabajo ocupado y finalmente la percepción del nivel profesional, junto a un salario y promoción laboral acorde, provoca mayor o menor satisfacción (Carbonero y Crespo, 1994, p.38).

Según esto último, Julio Vera (1992) nos dice "Cuando el status de una profesión es elevado, lo que ocurre es que esa profesión es apetecida

y deseada mayoritariamente, pudiendo sentirse atraídos por ella grupos sociales muy diversos, tanto por su origen social de partida, como por su grado de preparación intelectual. Y a la inversa, cuando una profesión es apetecida por muchas personas de estratos sociales diversos que ven en ella satisfechas sus aspiraciones sociales, entonces su status aumenta."

El rol de profesor se ha visto modificado en los últimos tiempos, en cierta forma se aprecian modificaciones interesantes a la hora de ir adquiriéndolo y en cuanto a las expectativas sociales con respecto a éste.

Ya el profesor Esteve (1993), en su artículo "El choque de los principiantes" pone de manifiesto como la evolución de la sociedad va generando cambios en el desarrollo de la profesión docente al igual que se ha manifestado en otros sectores laborales. Recordando sus palabras "*El proceso de incorporación de nuevas demandas a la educación es un hecho histórico innegable. Si bien hace veinte años un profesor podía decir en voz alta que era profesor de una materia determinada, y que, por tanto, él sólo se ocupaba de su materia; en el momento actual se ha generalizado la petición de que todo profesor se interese por el equilibrio psicológico de sus alumnos, el desarrollo de su sentido crítico, atienda su formación cívica, tenga en cuenta los problemas que plantea la coeducación en clase... y una lista tan larga como lo sea nuestro deseo de explicitar las variadas expectativas que nuestra sociedad proyecta hoy sobre el trabajo de los profesores*".

Como se percibe cotidianamente la sociedad actual cambia a un ritmo vertiginoso y de ello no se escapa la tarea docente que también se ve sometida a la presión que esto supone, el papel del profesorado está sometido a varios retos de profundo calado, entre otros, la creciente descualificación de sus tareas, la burocratización, responsabilidad en la gestión, adquisición de nuevas competencias relativas al uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información , institucionalización del la formación del profesorado que supone una reducción de las iniciativas autónomas (Angulo, F.) e incluso la globalización aparece en este panorama como un elemento a tener en cuenta.

En cuanto a la adquisición del papel del docente, según Rocher, G.(1985), en cualquier proceso de socialización el individuo adquiere los elementos socioculturales de su medio ambiente, en la sociedad actual estos elementos han cambiado profundamente o están en proceso de cambio. Entre ellos podemos destacar como relevantes aquellos elementos

de la cultura que se refieren al conocimiento y a las nuevas formas de comunicación que se han incorporado a nuestra vida y como no puede ser de otra manera también al quehacer diario en las aulas, lo cual supone un profundo cambio en las tareas tradicionales del profesorado, así éste pasa de ser el poseedor del conocimiento a gestor de éste y orientador de las actividades relativas al aprendizaje, un nuevo desafío para la tarea docente que según varios estudios provoca ansiedad y estrés al afrontar esta nueva situación, sea como fuere, unas nuevas expectativas sociales en cuanto a nuevos significados sociales del rol del profesor, en definitiva una pérdida del autoridad intelectual del profesor.

El proceso de socialización del profesorado lleva a éste a ir adquiriendo ciertas conductas, valores y normas que provienen de la sociedad en la que está inmerso y que de alguna forma se han ido transformando. En definitiva, esto obliga a una diversificación en las actitudes, valores y normas, a raíz de la expansión y de las experiencias de aprendizaje cada vez más complejas a causa de la pluralidad de realidad social.

La demanda social en cuanto a los objetivos de la educación ha transformado su función, convirtiéndola en extremadamente compleja. El patrón del profesor se ha visto obligado a cambiar sin haber tenido un proceso formativo inicial que capacitara para tales circunstancias.

A esto hay que añadir una reflexión sobre la responsabilidad socializadora del docente, en cuanto que ésta supone (Parsons, 1990) desarrollar en los alumnos actitudes y habilidades sociales procedentes de la sociedad, es decir actúa como perpetuador de los valores y normas del momento y no solo como mero transmisor de conocimientos. Ya en las últimas décadas del siglo XX, la tarea docente, al participar en la formación de un sujeto que responde a los ideales del hombre moderno (Gil, 1996), lleva a un replanteamiento de los roles tradicionales a causa de la aparición de unos nuevos valores culturales como la multiculturalidad, el individualismo, la crisis del materialismo, participación social, el cuidado de la libertad colectiva e individual, etc.

Este análisis nos presenta la profesión docente como una actividad compleja en todas sus dimensiones, el propio colectivo se manifiesta en ese sentido a través de las muchas encuestas que se hacen con frecuencia para conocer la satisfacción laboral de los docentes y sobre la valoración

que el conjunto de la sociedad hace de ellos. En gran medida el sistema educativo actual español se está viendo sometido a importantes críticas y a revisiones legislativas[1] continuas que generan una gran incertidumbre entre los principales actores sociales que lo componen, como consecuencia de los cambios que están teniendo lugar el papel del profesor, como ya hemos comentado, se está transformando. Socialmente se está exigiendo una serie de cambios, acorde con las últimas modificaciones legislativas, que implican una adecuación a las características de la sociedad actual.

"Diversas notas de prensa, análisis y publicaciones aparecidas en los últimos años sobre "el desencanto profesional" han puesto de manifiesto la inquietud del colectivo -profesorado en general- sobre el tema y vienen a corroborar la importancia y valor que a tal situación se ha dado. Pero ha sido durante estos ^últimos años, y como consecuencia del factor psicológico y enfermedades profesionales, cuando este fenómeno ha pasado a ser considerado como una preocupación y fenómeno a tener en cuenta, tanto para los responsables del mundo educativo en general como para los políticos". (Triana 2010, 38).

Esta situación ha contribuido que se haga necesario analizar los factores responsables de la nueva realidad del profesorado, de la disminución del prestigio social del docente, de las nuevas demandas sociales en cuanto a la educación. El sistema educativo debe afrontar una serie de desafíos que proceden directamente del entorno social y a los que necesariamente deben responder, como la participación de las familias en el proceso educativo que exigen nuevas vías de participación y control, así mismo todo lo que de esto se deriva, como una exigencia de calidad en la docencia cuantificable y transparente. Para ello es necesario un pacto social que desemboque en una sociedad más justa que permita la protección de elementos mas débiles

1 *V*er Triana Ferrer , 2010, p. 13 *"La realidad de los hechos suele ser testaruda. Desde 1980 hasta la actualidad ha habido, en el plazo de casi treinta años, diez leyes orgánicas, todas ellas portadoras de reformas y contrarreformas, de las cuales cinco han sido formalmente derogadas (la LOECE de 1980, la LRU de 1983, la LOGSE de 1990, la LOPEG de 1995 y la LOCE de 2002), otras dos están vigentes aunque han sido modificadas parcialmente (la LODE de 1985 y la LOU de 2001) y rigen en toda su integridad sólo tres (la ley de Formación Profesional de 2002, la LOE de 2006 y la ley de revisión de la LOU de 2007). El principal partido de la oposición en el momento en que se escribe este trabajo, el Partido Popular (PP), ha anunciado en diversas ocasiones su voluntad de revisar las leyes vigentes, se supone que procediendo a nuevas leyes de educación o a una modificación sustancial de las anteriores, aunque también anunció su voluntad para formalizar un nuevo pacto que ha quedado en aguas de borraja. Este nuevo pacto, del que nos ocuparemos después, no ha prosperado, emergiendo de nuevo a la superficie la angustiosa metáfora de la tela de Penélope, anunciada por Gil de Zárate en la segunda mitad del siglo XIX, popularizada por Unamuno para el tercer siglo XX y actuante en los seis lustros de nuestra joven democracia."*

y dentro de esta evolución globalizada se debe implementar un pacto educativo que permita una normalización estable del sistema, atendiendo un enfoque holístico de los problemas de las instituciones educativa pues algunos son consecuencias de la globalización, ya nuestros problemas no son solo nuestros problemas pues son tan solo un reflejo de lo que esta ocurriendo más allá de nuestras fronteras (Tedesco, 2010). La observación de esta realidad provoca en la sociedad cierta ansiedad y preocupación en cuanto a la necesidad de se establezcan unas bases firmes y eficaces que conduzcan a nuestro sistema hacia el éxito y salga de las oscuras cifras en las que se encuentra sumido.

Entendemos que estos fenómenos son responsables del deterioro de la imagen del docente, de las dificultades que provocan en el ejercicio real de la docencia, del deterioro del autoridad moral y académica del docente en definitiva de lo que llamamos malestar docente.

BIBLIOGRAFÍA

• *Angulo, J.F. (1993): "Qué profesores queremos formar" en Cuadernos de Pedagogía, nº 220, pp.36-39.*

• *Carbonero, M. A. y Crespo, M.T.(1994): en Rvta. Interuniversitana de Formación del Profesorado, n° 19, pp. 137-146.*

• *Esteve, J.M. (1993): "El choque de los principiantes con la realidad" en Cuadernos de Pedagogía, nº 220, pp. 58-63.*

• *Gil Villa, F. (1996): Sociología del profesorado, Barcelona, Ariel.*

• *Parsons, T. (1990): "El aula como sistema social" en Educación y Sociedad, 6, p.174.*

• *Rocher, G. (1985): Introducción a la Sociología General, Barcelona, Herder.*

• *Tedesco, J.C. (2010): "Diez notas sobre el pacto social y educativo" Avances en supervisión educativa: Revista de Asociación de Inspectores de Educación en España, nº 12.*

• *Triana Ferrer, A. (2010): "La búsqueda del consenso en educación. La experiencia de la LOE" en Avances en supervisión educativa: Revista de Asociación de Inspectores de Educación en España, nº 12.*

• *Vera, J. (1992): "Elementos para el análisis de la imagen social de los profesores" en Teoría de la Educación, vol. IV, pp.139-149.*

APRENDER A ENSEÑAR. LOS CIMIENTOS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Julio Vera Vila
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
juliovera@uma.es

Capítulo **9**

1. EL SENTIDO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La profesión docente, como muchas otras profesiones que están basadas en las relaciones humanas en las que se expone la propia personalidad, es una actividad ambivalente: es una fuente de enormes satisfacciones, pero a la vez puede convertirse en una fuente de estrés, ansiedad y malestar.

Hay profesores que se enfrentan a su trabajo con una visión positiva hacia él, con la actitud favorecer el desarrollo integral de sus alumnos, la de ayudarles a descubrir sus mejores cualidades, la de hacerles descubrir que aprender y educarse no tiene otro sentido último y profundo que el de aprender a vivir, por más que en ese vivir se incluya también el capacitarse para poder desempeñar un trabajo o una profesión. Conscientes del sentido de su trabajo y persuadidos de que al realizarlo están ayudando a otros a encontrar un sentido a sus vidas y hacerlas más valiosas, se enfrentan a sus clases con alegría y esperanza, afrontando las dificultades como un reto pedagógico al que se le puede encontrar solución ya sea en solitario, ya sea por medio del equipo de profesores y de la propia institución en su conjunto. De esta manera convierten la tarea cotidiana en una fuente de autorrealización personal. Quien crea que educar o educarse es fácil, en mi opinión, está equivocado porque ambas cosas implican superar dificultades, poner empeño en la tarea, seguir una disciplina, generar estructuras cognitivas y emocionales nuevas, y encontrar principios morales con los que tomar las decisiones controvertidas de la vida. Educar y educarse no es fácil es una tarea compleja que requiere ideas claras (un proyecto educativo), una formación permanente y un trabajo cooperativo. Pero que sea compleja no quiere decir que ambas tareas no sean una fuente de satisfacción y de realización personal. Lograr que un alumno desorientado, distraído, desmotivado, retrasado o indisciplinado cambie de actitud y, de repente encuentre un sentido vital a su aprendizaje, es indudablemente un motivo de alegría para un buen profesor.

Por el contrario hay profesores para los que la docencia es una fuente permanente de malestar, capaz de romper su propio equilibrio emocional, de hacerles dudar de sus propias capacidades docentes, llegando incluso a dañar su propia autoestima personal. Cada clase se convierte entonces en un suplicio, en un tiempo en el que hay que aguantar como sea luchando contra unos alumnos que se presienten como potenciales enemigos, temiendo que en cualquier momento pongan en cuestión la autoridad del profesor. Muchos de ellos optan por ejercer directamente el poder haciendo valer la evaluación

y las notas como un elemento disuasorio. Si no se remedia esta situación, el profesor acaba abandonando la profesión, de una de las dos maneras posibles: cambiando de trabajo en el improbable caso de que ello sea factible, o bien convirtiendo su trabajo en una rutina que se repite año tras años, resguardándose en las actitudes más cómodas, las de la inhibición, las de hacer todo aquello que no genere problemas y renunciando a todas aquellas opciones que aun sabiendo que son las que habría que hacer, representan un riesgo, el riesgo de no haber inoculado en los alumnos ese sentido profundo del aprender para vivir y del enseñar para ayudar a ser mejores personas.

Por eso, la primera fuente de satisfacción en la profesión docente se obtiene de comprender su auténtico significado, un sentido radicalmente humano. Los seres humanos estamos necesitados, capacitados y predispuestos para aprender y para hacerlo de manera cooperativa y empática con los demás. La educación no puede dejar de ser el desarrollo de las capacidades de cada ser humano hasta donde sea posible, a través de procesos de aprendizaje, conscientes e inconscientes, que se desencadenan al interactuar en el medio cultural. El sentido de estos procesos es por un lado la supervivencia, pero más allá de eso, la mejora permanente de los niveles de bienestar conquistados de manera que sean accesibles para todos. Los procesos de motivación están ligados a las necesidades y los deseos individuales, por eso es importante que los educadores traten de vincular el acceso a la cultura con ellos, pero hemos olvidado en gran parte el desarrollo de la voluntad consciente, que sólo aparece cuando va ligada a la elaboración de proyectos de vida asumidos como razonables y dignos. Por ambas razones, por motivos de supervivencia, pero también porque la vida justa y digna para todos es un proyecto a la altura de estos tiempos de globalización y diversidad, debemos fomentar la motivación junto con la voluntad.

Por lo tanto, el sentido profundo y esencial de la educación sigue siendo el desarrollo de los procesos psicobiológicos de cada individuo, a la vez que se le introduce en una tradición que no es sólo la cultura de cada etnia o cada pueblo, sino que es la cultura con mayúsculas como tarea humanitaria y humanizadora del ser humano en su lucha por la dignidad y la justicia. Como dice Gusdorf (1973: 282) “el desvío ontológico de la conciencia contemporánea va unido a la ausencia de un programa educativo susceptible de unir a la humanidad, de reconciliar al hombre con el mundo y consigo mismo. […] La misión de la cultura sigue siendo la que fue; se presenta a

la vez como un inventario de lo real y una búsqueda de lo deseable. No se reduce de ninguna forma a una yuxtaposición de todos los saberes".

2. FUENTES DE SATISFACCIÓN E INSATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES

Son muchos los factores que pueden decantar la balanza hacia el lado del bienestar o hacia el lado de la insatisfacción; los podemos agrupar en tres categorías: a) Los que pertenecen al ámbito personal, tales como las motivaciones en la elección de la profesión y la imagen que se tenga de ella; b) La correspondencia entre la formación inicial recibida y los retos que realmente nos plantea la práctica y, c) por último las que están vinculadas al contexto socio-educativo en el que se enmarca la actividad diaria del docente, es decir, las relaciones con los alumnos, con los compañeros, con los órganos directivos, pero también aspectos tales como la organización de los contenidos, la organización de la clase, e incluso el reconocimiento y el apoyo social (Esteve, 1987; Vera, 1988; Marcelo, 1992).

2.1. FACTORES DEL ÁMBITO PERSONAL

Las investigaciones en este campo han identificado bastante bien algunas de las decisiones que inducen a algunas personas a elegir la docencia como profesión sin sentirse realmente atraídos por ella, sino más bien por razones indirectas como pueden ser el no haber encontrado trabajo en la propia especialidad, el pensar que se va a disfrutar de más vacaciones que en otras profesiones, el querer beneficiarse del prestigio que pueda dar el pertenecer a la comunidad universitaria o el creer que a través de la docencia van a resolver sus propios problemas y frustraciones personales.

Aunque no puede deducirse una relación directa entre estas motivaciones indirectas y el malestar docente, no deja de ser una situación de riesgo que puede dar lugar a un mal desempeño del propio trabajo y a una actitud de apatía que puede contagiarse a otros compañeros y a los propios alumnos.

A parte de estos casos, la mayor parte de los aspirantes acuden a la profesión guiados por una admirable disposición de entrega y ayuda a los demás, por ello sienten una gran frustración si no llegan a alcanzar las

expectativas de autorrealización que tenían puestas en ella. La idealización de la enseñanza es por lo tanto uno de los riesgos a prevenir a través de la formación. Es muy común que al comienzo del ejercicio profesional se tenga una imagen demasiado idealizada de la vida en las instituciones educativas (Gosselin, 1984: 163-164): se sueña con las relaciones con los alumnos, con la posibilidad de cambiar la educación que nos dieron a nosotros, con el trabajo en grupo, con hacer una evaluación realmente formativa; todavía no se tiene conciencia de la auténtica complejidad de la tarea, de la dificultad de diseñar actividades que produzcan buenos aprendizajes, de la falta de interés de algunos alumnos por aquello que nosotros valoramos, de los muchos frentes que habrá que atender, etc. Se producen por ello contradicciones entre la imagen ideal y la propia acción cotidiana (Abraham, 1986; Bayer, 1984; Esteve, 1987a).

2.2. FACTORES RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN INICIAL

La formación inicial, en cuanto que contribuye a condicionar las motivaciones, las expectativas, las actitudes, las creencias y los modelos de actuación docente interiorizados por el profesor, es también un factor decisivo en el bienestar o malestar del futuro docente.

El sentido que tiene la investigación en el ámbito de las satisfacciones e insatisfacciones de los docentes, es el describir las dificultades reales que hay que enfrentar para diseñar unos planes de formación, que preparen realmente para soportar las dificultades sin desanimarse y llegar a convertir la docencia en una actividad alegre y llena de esperanza. Pues bien, uno de los enemigos a combatir en este sentido son los enfoques idealizados de la formación de los profesores, porque con ellos estamos propiciando una más que probable frustración ante la cual el profesor se encontrará en la más absoluta indefensión.

Las estrategias de formación del profesorado basadas en modelos normativos que estipulan los comportamientos deseables para ser eficaz en el trabajo (paradigma presagio-producto), tienden a producir disonancias cognitivas y afectivas entre el estereotipo idealizado, al que se pretende emular, y la práctica cotidiana *(Elejabeitia, 1983; Gosselin, 1984; Bayer, 1984 y Vera, 1988a).*

Algunas investigaciones del tipo presagio-producto han pretendido basar el éxito en la enseñanza en una serie de cualidades que definirían al profesor ideal, y a partir de las cuales podrían diseñarse los sistemas de formación. Es verdad que hay personas dotadas de unas cualidades espontáneas para conectar fácilmente con sus alumnos y que ello facilita mucho sus relaciones personales en clase y con los compañeros. Sin embargo, la experiencia indica y la investigación demuestra que las situaciones de enseñanza y aprendizaje son tan variadas, complejas y cambiantes, que las características personales que funcionan en unas situaciones, no sirven para otras completamente diferentes, que somos capaces de conectar con algunos alumnos pero no con otros, que la entrega, la ilusión y la vocación solas no bastan. Por lo tanto, no podemos diseñar los sistemas de formación inicial como si todos tuvieran que alcanzar un supuesto modelo ideal de profesor, porque entonces si algo sale mal la tendencia es poner en cuestión la propia valía personal, dañar el autoconcepto, porque no reúne las características del modelo idealizado, que supuestamente es capaz de resolver con eficacia cualquier situación que pueda darse. El fracaso se convierte entonces en una cuestión personal "es que no valgo para ser un buen profesor o una buena profesora". Por el contrario lo que si debe hacer esta formación inicial es dotar a los profesores de recursos que les permitan analizar sus comportamientos, las relaciones que se establecen dentro del aula, las estrategias comunicativas que pueden utilizarse, la forma en que ellos responden ante la variedad de situaciones que tienen que enfrentar, la forma diseñar actividades que generan aprendizajes, las técnicas de trabajo cooperativo entre profesores, etc. De esta manera no se cuestiona la propia personalidad del docente, ya no se trata de si vales o no vales para enseñar y educar, se trata de comprender y adquirir unas competencias, una manera de actuar que incrementa la probabilidad del éxito; unas competencias y unas habilidades que es posible enseñar y aprender y, por lo tanto objetivar. Entonces el éxito o el fracaso dejan de ser una cuestión personal para convertirse en un proceso de reflexión y aprendizaje permanentes. Como indica Esteve (1997) hay que dar un giro copernicano en la formación de los profesores de manera que se pase de los estudios centrados en lo que el profesor es idealmente, a los estudios centrados en lo que el profesor aprende y hace. Lejos de imitar ningún modelo ideal, lo que nuestras investigaciones nos indican es que cada profesor debe encontrar su propio estilo docente conjugando sus puntos fuertes, aquellos que le permiten sacar ma-

yor partido a su manera peculiar de ser, con aquello que va aprendiendo a través de la reflexión y de la acción.

Por citar sólo algunos ejemplos de temas detectados por la investigación que deben ser tratados en la formación inicial de los docentes mencionaré los siguientes *(Vera, 1988a:136)*:

a) Falta de habilidades comunicativas para desenvolverse en un trabajo de marcado carácter relacional. Durante su formación se trabaja con esquemas centrados en una comunicación unidireccional más centrada en la transmisión de contenidos propios de la clase magistral; por el contrario se desatienden aspectos tan importantes como centrarse en los alumnos, en sus reacciones gestuales, en la información que nos transmiten a través de la postura del cuerpo, en sus síntomas de cansancio, interés, distracción o aburrimiento; del mismo modo son escasos los espacios dedicados a desarrollar las propias habilidades comunicativas y emocionales del propio docente, que inevitable manda continuos mensajes a sus alumnos a través de la voz, pero también del cuerpo, de la cara, de la mirada, del uso de sus desplazamientos por la clase. De la misma manera hay todo un campo todavía por explotar en cuanto al uso de las competencias emocionales: conocimiento de las propias emociones, control de las mismas, empatía, capacidad para comprender la emociones de los demás, capacidad de resiliencia, liderazgo, etc.

b) No se les prepara lo suficiente para generar diferentes climas y contextos educativos con una variedad de actividades en las que los alumnos tengan que poner en práctica un pensamiento complejo y a través de las cuales se canalicen de manera transversal los contenidos del programa. Más bien se parte del supuesto de que hay una especie de situación estandarizada, como si las variables que intervienen en la dinámica de la clase permanecieran invariantes y no pudieran ser consideradas como variables pedagógicas a utilizar intencionalmente. Eso incluye detalles tan sencillos como la decoración de la clase y el centro, hasta la disposición del mobiliario en función de la actividad, los roles a desempeñar por profesor y alumnos o el tipo de proceso cognitivo o emocional que queremos entrenar. Estas carencias se detectan muy bien

en la manera en la que algunos profesores hacen sus preguntas de examen u ofrecen los temas para desarrollar. En ellas se denota que el profesor está pensando en la materia, pero no en los procesos cognitivos que quiere que sus alumnos practiquen. Por ejemplo, si yo pregunto "la revolución francesa" ¿Qué quiero que los alumnos hagan? ¿Una reproducción memorística de los apuntes, un análisis de sus causas o de sus consecuencias, una comparación, una síntesis, un crítica de su significado histórico, un esquema? *(Vera y Esteve, 2001)*. Las situaciones de enseñanza nunca son estandarizadas, ni tampoco los alumnos, ni su nivel de motivación y conocimientos, por eso no se pueden aplicar ideas preconcebidas sin analizar las características de la situación. Lo que funciona un año con un grupo de alumnos, puede no funcionar con otro grupo del mismo curso. Por eso, otra de las competencias para las que hay que preparar a los profesores es la de saber adaptar los contenidos al nivel de conocimientos de los alumnos. Muchas veces los alumnos no pueden ponerse al nivel de los conocimientos del profesor, pero el profesor sí puede, y además, es su obligación. Construir un aprendizaje significativo consiste básicamente en ser capaces de traducir el conocimiento científico, en material susceptible de ser aprendido por los alumnos, y esa es una tarea pedagógica. Al profesor ya se le supone un alto aprecio por la materia que enseña, pero el alumno está en el camino, todavía no ha llegado a comprender el significado y el sentido de aquello que le piden que estudie, por ello, clarificar, organizar y dotar de significado vital a aquello que se va a aprender, es previo y tan importante o más que la propia transmisión del conocimiento. Esa es la diferencia entre instruir y formar. La persona instruida tiene conocimientos, pero la persona formada además los aprecia, los busca y los sabe aplicar porque necesita saber para vivir mejor.

c) Tampoco se les prepara lo suficiente para trabajar en equipo, para utilizar diferentes dinámicas de grupo; lo hacemos y lo aprendemos todo ello por ensayo y error. Sin embargo, nunca tanto como ahora, la complejidad de la enseñanza y los conocimientos que tenemos acerca de los procesos de aprendizaje, nos exigen trabajar desde un concepto de la autonomía profesional más colegiado, no sólo porque ello puede mejorar la calidad de la enseñanza, sino además porque mejora también la formación de los docentes. El

impacto educativo de cualquier acción es mucho mayor cuando son varios los profesores que orientan su actividad de manera complementaria y ningún proyecto tiene tanta capacidad de impacto que aquel que es respaldado por toda la institución.

d) Se da una formación todavía muy centrada en los contenidos, en las materias y mucho menos en los procesos de aprendizaje. Con ello se corre el riesgo de consumir el tiempo de clase en una tarea expositiva de carácter unidireccional, donde profesor y alumnos emplean un abanico de procesos muy limitados, donde faltan actividades que impliquen usar una mayor variedad de recursos cognitivos, emocionales y conductuales. Los contenidos son importantes, pero la educación sólo tiene sentido para generar aprendizajes valiosos y eso sólo puede hacerse trabajando los contenidos desde diferentes perspectivas y actividades que conjuguen teoría y práctica, lo disciplinar y lo interdisciplinar. Una enseñanza muy centrada en los contenidos, a menudo olvida la importancia de organizar la clase para que trabaje con un orden aceptable. Un profesor, además de enseñar, es la persona que lidera la clase y que, por lo tanto debe asumir otras competencias diferentes a la de enseñar, tales como definir los objetivos, organizar el trabajo, estructurar los grupos, explicar las tareas previstas, predisponer al trabajo, decidir los sistemas de evaluación que se van a utilizar. En todo esto consiste la disciplina, y en ella el profesor se juega el éxito o el fracaso profesional tanto o más que con el dominio de la materia que explica *(Esteve, 1977)*. Hay un salto cualitativo entre el profesor que transmite información y aquel gestiona recursos humanos, situaciones, procesos y entornos de aprendizaje.

Podríamos resumir gran parte de lo dicho dando algunas claves acerca de por dónde debería dirigirse la formación inicial de los profesores, todo ello de manera muy sucinta *(Zabalza, 2006)*:

a) Es imposible introducir todo el conocimiento necesario para ejercer la profesión en la formación inicial, ya que la mayor parte del conocimiento que adquirimos en la actualidad, podemos asimilarlo en lo esencial, pero tiene su propia fecha de caducidad aunque alarguemos esa etapa inicial. En este sentido la formación inicial nos

ha de poner en camino de seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida profesional, como una exigencia deontológica y una evidencia científica sobrevenida por la aceleración del cambio social. Hoy en día no es realista ir a las facultades de educación esperando que la formación inicial nos de un bagaje de conocimientos, actitudes y valores que podamos seguir utilizando durante toda nuestra vida activa profesional. Hubo un tiempo en que era posible formarse para la vida, hoy nos pasamos la vida formándonos para poder adaptarnos a las demandas y realidades nuevas que se nos presentan: educación inclusiva, interculturalidad, idiomas, igualdad de género, nuevas tecnologías, nuevos modos de enseñar y aprender, nuevos escenarios para el aprendizaje, trabajo en red, etc.

b) El paso de un profesor especialista en la materia a un profesor especialista en procesos de aprendizaje a través de la materia. Esto significa poner en el centro de la educación a los procesos de aprendizaje y entender la enseñanza como un conjunto de competencias que nos sirven para manejar las variables que permiten aprender. Mientras no consigamos que haya aprendizaje, podemos decir que hemos enseñado, pero no habrá servido para nada.

c) El paso de un profesor de una asignatura al profesor miembro de un equipo de profesores. Un equipo que trabaja coordinadamente para optimizar todas las actividades y recursos disponibles, procurando evitar solapamientos y reiteraciones inútiles de los aprendizajes. De hecho es el centro, toda la institución, la que debería vertebrar el proyecto educativo con todos los matices propios de la diversidad y el pluralismo, pero dentro de un proyecto común de mínimos. Sin proyecto no hay educación, se educa para alcanzar objetivos y dar un sentido humano a lo que hacemos. La autonomía y la responsabilidad de los profesores deben ser hoy entendidas en un sentido colegiado.

d) Pasar de una formación basada en la acumulación de conocimientos sin conexión de unas asignaturas con otras, a una formación asentada en la complejidad de la tarea de aprender y dirigida a saber cómo aprender y cómo generar nuevo conocimiento. Tenemos una tendencia a hipertrofiar los temarios, las asignaturas, los cursos, y en cambio, prestamos menos atención a la comprensión

de lo que se aprende. Comprender implica dedicación, tiempo y variedad de enfoques y actividades sobre unos mismos temas. Hemos montado unos sistemas de formación extensos, pero de poca intensidad. A veces dedicamos tanto tiempo a enseñar que no dejamos tiempo para que el alumno pueda aprender de un modo autorregulado, es decir gestionando su tiempo, el esfuerzo, la información, la reflexión, la elaboración.

2.3. LOS FACTORES DE TIPO CONTEXTUAL

Algunos de estos factores de los que depende la satisfacción del profesorado en la enseñanza, se refieren al contexto social, por ejemplo al apoyo social que reciba la función docente, al grado de implicación que manifiesten los padres en la trayectoria vital de sus hijos, al prestigio que tenga la profesión, a las retribuciones que reciban los profesores, etc. Es evidente que la situación de crisis actual y los recortes presupuestarios en servicios tan básicos para el futuro de un país como es la educación y la ciencia, van en detrimento del bienestar social y de la satisfacción de alumnos y profesores. Para un profesor con un mínimo de sensibilidad, ya no social, sino deontológica, el ver mermadas tanto las oportunidades de formación y empleo de sus alumnos, como sus propias condiciones laborales, no puede sino generar indignación, frustración y crítica. Objetivamente, las condiciones para poder educar están quedando seriamente comprometidas, y quienes más lo sufren son los alumnos menos aventajados, y aquellos otros cuyas familias lo están pasando mal.

Otros factores, en cambio, tienen una incidencia mayor o más directa en la satisfacción de los profesores, en su propia autoestima y en su bienestar e implicación en la tarea. Son aquellos directamente relacionados con el contexto de la clase y de la institución. De algunos de ellos ya hemos hablado al tratar los elementos implicados en la formación inicial. Los más importantes sin duda son las relaciones con los alumnos y las relaciones con los compañeros, sin olvidar las condiciones objetivas en las que realizan su trabajo. La forma en que el profesor desempeñe su profesión va a depender de sus ideas acerca de lo que es la educación, lo que es un alumno y de lo que cual sea su papel como profesor porque eso van a ser los referentes que utilice para valorar la calidad de su propio trabajo. A esa idea acerca de

cual deba ser su papel, se le denomina identidad profesional y es un aspecto fundamental a trabajar desde la formación inicial.

2.4. AYUDAR A CONSTRUIR LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Esta es una cuestión clave para ganarse el derecho a disfrutar porque lo que está en juego es definir quién soy yo, cuales son mis objetivos, porqué es importante mi labor, qué es lo que le da sentido y qué es lo que me legitima a mí, qué es lo que me da derecho, a intervenir e influir en la vida de mis alumnos. Se trata por una parte de una legitimidad moral, ética, social y política, pero también de capacitación profesional, de dominio de competencias teórico-prácticas, de saber, de saber hacer, de saber relacionarse con los demás y de saber ser.

Un profesor es alguien cuyo trabajo consiste en educar enseñando, o dicho de otra manera, alguien que explícitamente acepta responsabilizarse del aprendizaje de otros, para lo cual cuenta con una cualificación, unos conocimientos, una titulación que le habilita para ello. La responsabilidad de la educación no se limita sólo al profesor, intervienen muchos más agentes, desde las autoridades políticas en sus diferentes niveles, pasando por los padres, los equipos directivos, los demás profesionales de la educación que trabajan en los centros educativos e incluso las ONGs y el resto de la sociedad. Sin embargo, quien asume la responsabilidad directa del aprendizaje de los alumnos desde dentro del aula es el profesor.

Aceptar el papel de profesor, es entre otras cosas, aceptar la responsabilidad de ayudar al alumno a adquirir aprendizajes y a hacer lo que sea necesario, dentro de ciertos límites, para cumplir lo más eficazmente con esa responsabilidad. Ahora bien, el éxito o el fracaso en esa tarea depende en parte de factores que están bajo su control, pero también de otros cuyo control se le escapa *(Langford, G., 1976, 149)*. No estará de más resaltar que la meta profesional de los profesores es la educación, no solo la instrucción, ni la materia que imparte, ni la ciencia de la que ésta se nutre, su especificidad consiste en posibilitarla partiendo del dominio de los conocimientos curriculares que se vinculan con cada nivel educativo, y todo ello de acuerdo con una determinada manera de proceder, del mismo modo que se le exigen unas ciertas aptitudes y cualidades personales *(Sarramona, J; Noguera, J. y Vera, J., 1998)*.

La tarea educativa se nutre de relaciones humanas, unas relaciones que son posibilitadoras de la emergencia de un mejor modo de estar instalado en el mundo y en el que están comprometidas la razón, la moral, los sentimientos, la estética y lo corporal. Aquí el trabajo del profesorado podría entenderse como la consecuencia del deseo de educar por parte de aquellos que eligen dedicarse a esta profesión. Antes que la cualificación profesional, debería existir, por parte de quienes deciden dedicarse a la educación, el deseo de educar, sin el cual será mucho más difícil despertar el deseo de aprender. En el fondo, estamos tocando de lleno el tema de la identidad profesional de los docentes *(Esteve, 1997; 2010a y 2010b)*, sea cual sea el nivel educativo en el que trabajen. Cuando una persona se sabe con el deseo de educar, acude a la facultad para reencontrarse con ese deseo, aclararlo y adquirir las competencias de todo tipo que le van a permitir mejorar la calidad de sus intervenciones y adquirir la cualificación y acreditación necesarias para dedicarse profesionalmente a ello. El profesorado a través de la titulación y del contrato que le vincula con la institución, queda acreditado para tomar decisiones respecto a ciertas cuestiones que incumben al aprendizaje de los alumnos a su cargo y, en este sentido el educando se convierte en objeto de su acción, pero si su punto de partida fue el deseo de educar, entonces hay un compromiso mucho más fuerte que el meramente legal, se trata de un compromiso moral mediante el cual se pone al servicio del otro y se compromete "con el respeto a su libertad y a su dignidad, a la condición de sujeto que le corresponde como persona" *(Esteve, 2010a, 111)*. Podríamos decir que antes de la acreditación profesional como profesores o profesionales de la educación, debería existir una decisión personal previa o, si se prefiere una aceptación moral de la relación de mutua dependencia en la que se elaboran los procesos de construcción humana.

Por lo tanto, para encontrar en la enseñanza una fuente de realización personal, lo primero es tener bien perfilada mi identidad profesional, determinar cuales pueden ser unos objetivos realistas para mi trabajo diario en un aula concreta, buscar mi propio estilo personal de enseñar aquel que me permite ofrecer a mis alumnos las mejores de mis cualidades personales, sin pretender ser lo que no soy ni emular modelos ideales que sólo me pueden producir frustración. Hay muchas cosas buenas que cada profesor o profesora puede ofrecer a sus alumnos, pero hay unas pocas cosas a evitar porque está comprobado que no funcionan porque contravienen el propio sentido de la educación. Me refiero a esas situaciones en las que la identidad

del profesor parte de posiciones preconcebidas sin analizar e identificar los factores significativos de cada situación en la que se trabaja *(Baillauqués y Breuse, 1993)*. Esas posiciones acaban demostrándose totalmente inadecuadas para la situación específica en la que se está trabajando. Algunas de esas concepciones equivocadas acerca del papel del profesor serían las encarnadas por los siguientes modelos:

a) Los profesores que consideran que ser buen profesor consiste únicamente en dominar los contenidos de la materia que van a impartir. Es un error típico de los principiantes *(Vera, 1988a)* que sienten una tremenda inseguridad en su capacidad para llenar con sus conocimientos todo el tiempo de clase. Su obsesión es seleccionar bien los contenidos, organizarlos y dominarlos como para hablar mucho tiempo de ellos sin que dé la impresión de ignorar cosa alguna. Es un error importante que ya hemos comentado. La tarea del profesor no es dominar los contenidos, sino saber manejar todas las variables que pueden incidir en el buen aprendizaje de los alumnos, entre ellas los contenidos, pero hay muchas más. Un profesor debe pensar en sus alumnos, en la manera en que pueden aprender, en las habilidades socio-emocionales que habrá de poner en práctica, en cómo organizarlos, a través de qué medios es posible acceder a la información, en los recursos tecnológicos que debe emplear, etc.

b) Los profesores que se erigen en defensores de los estándares de excelencia del conocimiento. Persuadidos de que su materia es tan importante como difícil y de que sólo los alumnos más brillantes merecen pasar de curso, utilizan la evaluación para mantener puros esos altos niveles de formación y privan, en nombre de la ciencia, al 70% de los alumnos de la posibilidad de pasar de curso. Esta es la realidad en muchas carreras universitarias del área de ciencias y es realmente incomprensible que eso ocurra con alumnos que antes de llegar a las aulas han debido de superar unas pruebas de selectividad. La evaluación es una variable más al servicio del aprendizaje de los alumnos, debe informar de sus logros y de los aspectos a mejorar y, es posible a que a algunos alumnos les convenga trabajar algo más una asignatura, pero siempre pensando en qué es lo que más les conviene, no en dañar su autoestima o acabar excluyéndolos del sistema.

c) Los profesores de laboratorio, o como los llama Esteve en algunos de sus escritos, "los académicos extraterrestres", que son aquellos que reniegan de ser profesores, centrando su identidad en la investigación, olvidando que los profesores somos mediadores entre un legado cultural que recibimos en herencia y las nuevas generaciones. Es verdad que sin investigación perderíamos mucho de lo que merece ser aprendido, pero sin enseñanza entendida como proceso facilitador del aprendizaje, lo perderíamos casi todo.

3. EL PRIMER CONTACTO CON EL EJERCICIO PROFESIONAL DE LA DOCENCIA. EL CHOQUE CON LA REALIDAD

La iniciación en la enseñanza es el período de tiempo entre el período de formación inicial y el comienzo de su carrera profesional. Es por lo tanto un período de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adquiridas durante los estudios y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la enseñanza. Este cambio cualitativo, desde el rol de alumno al de profesor requiere de un esfuerzo de adaptación al marco sociocultural de la institución, con su cultura, sus hábitos y sus significados compartidos. Esto quiere decir que tanto la formación inicial, como los primeros años como profesor, no son sino etapas sucesivas de un período más amplio de socialización profesional, o si se prefiere, de desarrollo profesional.

Los estudios sobre esta etapa de la vida profesional coinciden en señalar la existencia de dificultades profesionales, específicas de este período, que denominan de "choque con la realidad". Problemas debidos principalmente, a las contradicciones que se producen entre la imagen idealizada de la profesión, adquirida durante la formación inicial y la realidad de la vida institucional; entre la teoría y la práctica; entre el rol del alumno y el del profesor.

3.1. MANIFESTACIONES DEL CHOQUE CON LA REALIDAD

El momento de la transición entre el período de formación y la incorporación al primer empleo en la enseñanza suele ser un período de incertidumbres y tensiones personales, sobre todo si lo comparamos con otros estadios posteriores. Por eso se ha denominado a esta etapa como de "choque con la realidad". En realidad se trata de un término muy expresivo pero algo engañoso, porque sugiere que se trata de un corto instante de conmoción del que uno se recupera tras un fuerte sobresalto, cuando de hecho es bastante más que eso. Es un período de asimilación de una realidad compleja que se impone incesantemente, día tras día, y que puede tener importantes consecuencias para la conformación de su identidad y la adaptación a la profesión. En principio, los profesores noveles tienen una imagen de su profesión idealizada y muy centrada en las relaciones con sus alumnos dentro del aula, con la expectativa de que serán capaces de motivarles y llevarse bien con ellos. Al menos esas son sus esperanzas, y de ello hacen depender su grado de bienestar profesional y de autorrealización personal. La realidad en cambio les demuestra que el papel de profesor tiene otras dimensiones más relacionadas con el control, la disciplina, las relaciones con los padres, con los compañeros, etc.

También es interesante constatar que los estudios centrados en analizar los cambios de actitudes detectan cómo el impacto positivo del período de formación inicial, caracterizado por el idealismo, se desvanece con la experiencia diaria en la escuela, debido a las fuertes presiones ejercidas por la cultura de la institución. Ese es un modo de evitar las disonancias cognitivas y amortiguar las tensiones que provoca la incertidumbre de no saber qué carta jugar. Como indica Marcelo *(1999)*, uno de los problemas que más amenazan a los principiantes es la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores.

Hay tres miedos bastante comunes al inicio de la carrera profesional:

a) El miedo a no ser aceptado por los alumnos, lo que lo hace al profesor totalmente dependiente de las muestras de afecto de sus alumnos hacia él. Está directamente relacionado con su capacidad para liderar el grupo y establecer un orden que permita que los alumnos puedan seguir sus orientaciones y sentirse satisfechos con su modo de relacionarse con ellos.

b) El miedo a no dominar los contenidos de las materias a impartir, sobre todo cuando se trata de afrontar las posibles preguntas de los alumnos, bajo el supuesto imposible de que el profesor ha de saberlo todo y no defraudar nunca las expectativas depositadas en él por sus alumnos.

c) El miedo a que los demás piensen que no sirve como profesor y que su imagen sufra el desprestigio ante sus compañeros y superiores.

Estos tres miedos suelen reproducirse en los primeros años, dependiendo de cada caso, cada vez que se inicia una nueva materia o comienza un nuevo cuatrimestre. Si no se superan y mejora la seguridad en uno mismo, se corre el riesgo de que el profesor acabe convirtiéndose en un eterno debutante o bien que abandone la enseñanza. Por el contrario, si esos temores se van superando, se va entrando en una etapa de maduración y mayor seguridad, que puede suceder a los pocos meses, en la que el debutante refuerza la certeza de haber elegido la profesión adecuada, se siente integrado en la mayoría de los grupos de alumnos, se siente más capaz de gestionar sus relaciones con ellos y con los compañeros y se siente más familiarizado con los contenidos de las materias. Poco a poco se irá sintiendo con la suficiente seguridad como para ensayar estrategias más innovadoras y a poner en práctica los aprendizajes adquiridos durante su formación inicial *(Vonk, 1983, 1985)*.

Todo lo que hoy sabemos sobre esta etapa de la carrera profesional de los docentes nos ha de servir: por un lado para mejorar la formación inicial mediante el estudio de las dificultades que encuentran los profesores al chocar con la realidad de la enseñanza; por otro, lado para implantar y mejorar programas iniciación, a ser posible, tutelados por profesores más expertos que puedan ser un referente de prácticas de calidad. Así concebidos, estos programas se configuran como un eslabón entre la formación inicial y el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente *(Marcelo, 2002)*.

Para acabar querría destacar la idea de que la educación no la cambian las reformas ni los decretos, detrás de una educación de calidad siempre hay profesores implicados e interesados en mejorar cotidianamente su práctica profesional y ésta es más intensa y duradera cuando está respaldada por un equipo de profesores y, si es posible, a través de un proyecto educativo realista y respaldado por todo el centro. Por eso es tan importan-

te su formación y su implicación, una implicación que ha de venir por la adquisición de las competencias más adecuadas con las demandas actuales de su profesión, pero fundamentalmente por una comprensión profunda de aquello que nos legitima y da derecho en inmiscuirnos en la vida de nuestros alumnos. Esto no es otra cosa que ayudarles a adquirir los aprendizajes necesarios para realizar con autonomía un modelo de vida buena en solidaridad con los demás.

BIBLIOGRAFÍA

• *Abraham, A. y cols. (1986) El enseñante es también una persona. Barcelona, Gedisa.*

• *Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia.*

• *Ballauqués, S. et Breuse, E. (1993) La première classe. Paris, E.S.F.*

• *Bayer, E. (1984) Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante, en Esteve, J. M. (Ed.) Profesores en conflicto. Madrid, Narcea.*

• *Day, Ch. (2006) Pasión por enseñar. la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid, Narcea.*

• *Elejabeitia, C. de (1983) El maestro. Análisis de las escuelas de verano. Madrid. EDE.*

• *Equipo Cuidem-nos (2011) El bienestar docente. Vivir bien educando: estrategias para conseguir satisfacción profesional y personal. Barcelona, Graó.*

• *Esteve, J. M. (1987a) El malestar docente. Barcelona, Laia.*

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

• *Esteve, J. M. (2010a) Educar: un compromiso con la memoria, Barcelona. Octaedro.*

• *Esteve, J. M. (2010b) La identidad del profesor en los nuevos sistemas educativos, en Bernal, A. (Ed) Educación e identidad. Nuevos desafíos. Barcelona, PPU, 73-95*

• *Esteve, J. M.; Franco, S. y Vera, J. (1995) Los profesores ante el cambio social. Barcelona, Anthropos.*

• *García, Mª (2007) Nosotros los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente. Madrid, Uned.*

• *Gosselin, M.F. (1984) Ensayo de identificación de las fuentes de tensión del enseñante en su trabajo profesional, en Esteve, J. M. (Ed.) Profesores en conflicto. Madrid, Narcea.*

• *Gusdorf, G. (1973) ¿Para qué los profesores? Madrid, Cuadernos para el diálogo.*

• *Haig, A. (2010) Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes. Madrid, Narcea.*

• *Langford, G. (1976) Filosofía y educación. México, Publicaciones cultural.*

• *Marcelo, C. (1992) Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.*

• *Marcelo, C. (1999) Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa, en Revista Iberoamericana de educación, 19 (http://www.rieoei.org/oeivirt/ rie19a03.htm)*

• *Marcelo, C. (2002) La formación inicial y permanente del profesorado, en Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 161-194.*

• *Meirieu, Ph. (2006) Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona, Graó.*

• *Michavila, F. y Martínez, J. (2004) La profesión de profesor de universidad. Madrid, Cátedra Unesco y Comunidad de Madrid.*

• *Sarramona, J.; Noguera, J. y Vera, J. (1998) ¿Qué es ser profesional docente? Teoría de la Educación, 10, 95-144.*

• *Teixidó, J. (2009) La acogida al profesorado de nueva incorporación. Barcelona, Graó.*

• *Vera, J. (1988a) El profesor principiante. Valencia, Promolibro.*

• *Vera, J. (1988b) La crisis de la función docente. Valencia, Promolibro.*

• *Vera, J. (2007) Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante, en Castro, Mª. M. y otros. La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela. Barcelona, Graó, 11-37.*

• *Vera, J. y Esteve, J. M. (coord.) Un examen a la cultura escolar. Barcelona, Octaedro.*

• *Vonk, H. (1983) Problems of the beginning teachers, en European Journal of Teacher Education, 6, 2, 135-150.*

• *Vonk, H. (1985) The gat between theory and practice, en European Journal of Teacher Education, 8, 3, 307-317.*

• *Zabalza, M. A. (2006) Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado, en Revista de Educación, 340, 51-65.*

TÉCNICAS DE AUTOCUIDADO PARA PREVENIR EL BURNOUT

Mª José Ruiz Troncoso
LICENCIADA FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
mariajose.ruiz@uca.es

Capítulo **10**

1. INTRODUCCIÓN

El burnout, o síndrome de quemarse por el trabajo, es una enfermedad laboral psicosocial. Este síndrome se caracteriza por el desgaste emocional, baja realización laboral y despersonalización que sufren los profesionales a consecuencia de las inadecuadas condiciones laborales (Maslach y Jackson, 1981). De ahí, que, para prevenir y afrontar este síndrome, se plantee diagnosticar e intervenir en el ámbito de la organización, ámbito personal y ámbito socio-ambiental (Barranco, 2006).

Síntomas característicos del mismo son la pérdida de la ilusión, baja realización laboral y personal, agotamiento emocional, así como actitudes y conductas frías, distantes e indiferentes hacia pacientes, compañeros y compañeras. De ahí, que las consecuencias del burnout afecten a la calidad de vida laboral del personal, así como a la salud personal de los profesionales en los planos emocional, cognitivo, actitudinal, conductual y psicosomático. Lógicamente, también tiene consecuencias negativas para la calidad de vida de los pacientes y la calidad de servicio que ofrece la organización.

Las investigaciones ponen de relieve que las situaciones personales de las trabajadoras y trabajadores, así como las estrategias de afrontamiento, son variables moduladoras que inciden sobre el burnout y que pueden tener efectos potenciadores o inhibidores sobre dicho síndrome. De hecho, Alvarez y Fernández establecen 3 teorías sobre los modelos explicativos del burnout: ecológica, organizacional y cognitiva y en ésta última plantea que, no es tanto la situación objetiva como la percepción que el sujeto tiene de ella, lo que provoca el estrés (Alvarez y Fernandez , 1991).

Algunos autores concluyen que los altos niveles de burnout que encontramos actualmente sólo pueden ser aliviados de forma individual basándose en cambios de actitudes personales (técnicas de autocontrol, de relajación o de comunicación asertiva) dirigidas a un mejor manejo de las situaciones de estrés diarios (Rubio Jiménez, 2003)

2. METODOLOGÍA

Nuestro planteamiento es ofrecer unas herramientas concretas que sean útiles para prevenir el bournout, basadas en intentar mejorar

la capacidad de adaptación y afrontamiento individual. Un programa de entrenamiento para adquirir destrezas en el manejo de emociones, basándose en técnicas de respiración y relajación (Buendía y Ramos, 2001). Definidas como técnicas fisiológicas, están orientadas a reducir el malestar emocional y físico, centrándose en los componentes somáticos. Si tú estás bien personalmente, es decir si tienes un estado emocional satisfactorio, los problemas que se presenten en tu ámbito profesional vas a poder afrontarlos mejor y enfocarte en localizar las soluciones más adecuadas. Se necesita tener emociones sanas, que son consecuencia directa de tener pensamientos sanos. Para que ello ocurra, se requiere de la auto observación, para constatar qué te afecta y por qué; y desde ahí, podremos utilizar muchas otras herramientas para ir soltando los miedos, la ansiedad, la culpa, la ira,…. Se trata de hacer un trabajo de crecimiento personal que nos permita mantenernos en un estado de calma y serenidad ante las dificultades que inexorablemente se presentan en la vida.

Las técnicas que vamos a utilizar para desarrollar esta prevención son:

1 – Respiración
2 – Relajación
3 – Visualización
4 – Meditación

NUESTRA ACTITUD

Vivimos en la dualidad, en los extremos. Tensión- relajación, alegría-tristeza, cólera- depresión. La tensión que normalmente soportamos es debida que queremos controlarlo todo. Se produce porque nos empeñamos en que las cosas salgan exactamente como queremos. Nos resistimos, tenemos puntos de vista fijos y no aceptamos fácilmente un cambio de ideas. Vivimos más de ideas que de realidades. A veces, las imágenes no corresponden a la realidad y entonces sufrimos. Los pensamientos no se resuelven pensando. Hay que aceptar los cambios. Nada continúa igual…excepto nuestras ideas. No permitimos que las cosas sean por sí mismas, y esa falta de confianza en la Vida nos produce una gran tensión. Controlamos todo porque tenemos miedo, porque desconfiamos de la vida. Nos encolerizamos, nuestro hígado se resiente. Por eso se produce bloqueos en nuestro cuerpo, en forma de contracturas musculares y dolores. Hemos tomado cariño al mundo que

nos hemos construido, pero esas ideas nos impiden nuestra transformación, nuestra evolución y crecimiento como personas.

Nuestra mente está continuamente en el pasado o en el futuro, y en conflicto. O estamos analizando y enjuiciando lo que hicimos o dejamos de hacer o estamos pensando en cómo resolver asuntos pendientes.

La raíz de nuestros sufrimientos está en nuestros pensamientos, que se empeñan en controlar todos los detalles. La meditación nos hace descubrir el engaño. Así obtenemos conocimiento, sabiduría, y por ello, nos sentiremos más libres y seguros. También arroja luz sobre las heridas del pasado, y cuando las vemos, y las tomamos con conciencia, ya estamos sanándolas.

2.1 LA RESPIRACIÓN

La respiración es un proceso natural que se realiza por sí mismo. Depende del sistema nervioso autónomo, por lo cual, se realiza de modo automático, regulando el propio cuerpo sus necesidades de oxígeno en cada momento. El organismo utiliza el oxígeno para poder fabricar la energía que necesitamos para vivir.

Respirar no es tomar y soltar aire. Es tomar la energía del Universo. Somos energía pura, y necesitamos reponer energía para vivir. Esa energía nos la proporciona la respiración y la asimilación de alimentos. De ahí la importancia de ambas.

Podemos vivir días sin comida; menos días sin agua, pero solo unos momentos sin respirar. De la calidad de nuestra respiración depende nuestra salud física y mental. La entrada de aire fresco disminuye la cantidad de ácido láctico en sangre, responsable de la agresividad.

¿Qué ocurre cuando cogemos poco aire? Por una parte, la sangre no puede purificarse adecuadamente y los productos de "deshecho" intoxican lentamente nuestro organismo. Y por otra, la sangre no puede oxigenarse correctamente y nuestros órganos no obtienen la energía necesaria para funcionar correctamente.

Por ejemplo, los suspiros y los bostezos pueden ser debidos a que no toma el oxígeno que necesita, y el organismo utiliza ambas maneras de remediar esta situación.

La mayoría de la gente respiran entre 15/20 veces por minuto, con una respiración superficial, alta, a nivel clavicular, sobre todo en las mujeres (Labrador, 1992). Pero una respiración energética se realiza en todo el pecho y el abdomen. Se desplazan las últimas costillas y el diafragma, encargado de masajear nuestros órganos.

Nuestras emociones también restringen la respiración, y esto hace que todo el organismo se resienta. Nuestras dificultades tanto personales, de adaptación, de relación con los demás y con el entorno, altera en nosotros el proceso respiratorio con el que nacimos y practicamos en nuestra infancia.

¿Cómo influyen nuestras emociones y sentimientos en la respiración? Cuando nuestra vida emocional no es saludable, los músculos que rodean la caja torácica se endurecen, formando una especie de caparazón. Al disminuir la entrada de aire, la sangre portará poco oxígeno al cuerpo, y eso producirá dolor. Ese dolor hará que nos encojamos más en nuestros pulmones y el círculo se cierra. Además cada emoción está asociada a un órgano, y el órgano a una emoción. Van unidos, y comparten su suerte. Por ello, es necesaria una emocionalidad equilibrada, llevar nuestras emociones bajo control, como las riendas de un caballo, impidiendo que se desboquen y nos conviertan en sus marionetas.

La respiración nos permite abrir la memoria emocional, mirar de frente nuestro dolor, descubrirlo, identificarlo. Esa es la manera que se disuelva y desparezca sin lucha, tomándolo, aceptándolo. Nos centra, alejándonos de la dispersión y el entretenimiento baldío que nos distrae de lo realmente importante, que no es otra cosa que el conocimiento de nosotros mismos

A pesar de ello, la respiración natural es un proceso que podemos recuperar, obteniendo así beneficios físicos, emocionales, mentales y espirituales; es decir, de todo nuestro ser.

La postura

Muchas posturas o poses son fruto de nuestra actitud mental, de nuestro modo de pensar y ver la vida, de nuestras emociones. No trabajamos nuestras posturas desde la consciencia, y a la larga perjudica nuestra salud (tirarse en el sofá, coger pesos indebidamente…)

Hay personas que tienen la costumbre de meter el vientre y ello hace mantener una postura que obliga a una respiración superficial, generalmente, desplazando la clavícula o las costillas superiores, impidiendo así el aire llegue a la parte baja de los pulmones. También provoca un escaso desplazamiento del diafragma, encargado de masajear nuestros órganos y disminuyendo poco a poco nuestra capacidad respiratoria y, por tanto, de absorción de oxígeno.

Una buena postura permite una respiración suelta, fluida y sin esfuerzo. La larga tradición de meditación oriental parece confirmar la postura de sentado, en loto o medio loto, como la más adecuada también para la respiración. Para la persona que le resulte difícil esta postura, puede quedarse sentado o acostado boca arriba, aunque esta última postura nos lleve fácilmente a la somnolencia.

1º - En la postura de loto el resultado es un asentamiento en triángulo, con las rodillas y glúteos. Es conveniente ayudarse de un banquito o de un zafu que nos ayude a mantener la postura. La zona lumbar recta, lo que conseguimos con una ligera basculación de la pelvis. La barbilla debe dirigirse hacia el pecho, de forma que se estiren las cervicales y sintamos una pequeña tensión detrás de las orejas, cuidando de no bajar la cabeza y la boca ligeramente abierta y suelta. El propósito de la posición es crear un flujo de energía positiva para que nuestra concentración se dirija hacia nosotros mismos, se voltee literalmente hacia nuestro interior. El cuerpo se relaja y la mente entra más fácilmente en meditación. Los hombros deben caer con naturalidad. Observar los hombros de vez en cuando ya que nuestras tensiones se reflejan en ellos y, a menudo, se elevan uno o ambos. Las orejas, hombros y las crestas ilíacas deben estar en el mismo plano; la nariz y el obligo, alineados. Así nos aseguramos de estar en la posición correcta, de forma que la energía pueda fluir libremente por la columna vertebral. La atención baja del pecho al abdomen, a la altura del ombligo, y hacia dentro, al centro de nuestra cavidad abdominal. Ese es el punto de nuestra esencia, el centro de nuestra energía.

2º - Sentado en una silla, cómodamente, con la espalda recta pero relajad, con los hombros dejados caer con naturalidad, y sin tensiones. Las manos dejadas caer sobre los muslos.
Las piernas rectas, sin cruzar, y los pies bien asentados sobre el suelo.
Debemos vestir con ropas ligeras que no opriman, especialmente el abdomen y tórax.

Respiración abdominal lenta

Hay muchos tipos de respiración, dependiendo del objetivo. Pero nos centraremos en la abdominal, también llamada diafragmática, por ser una de las más relajantes.

La respiración abdominal lenta es una técnica de control de la ansiedad muy utilizada desde la antigüedad. No es una respiración natural, por tanto, hay que aprenderla. Para ello, debemos darnos cuenta de nuestra manera habitual de respirar, para después practicar la abdominal.

Se practica en formas diversas, que tienen en común el tomar poco aire, lentamente y llevándolo a la parte de debajo de los pulmones. Veamos las pautas para aprender a practicarla.

No debemos forzar la respiración, sólo observarla. Debe hacerse por la nariz y ser silenciosa. Poco a poco su ritmo se va volviendo lento. La respiración debe ser fluida, constante y no forzada.

* Siéntate, con la espalda recta y relajada y cierra suavemente los ojos.
* Pon una mano en el pecho y otra sobre el estómago, para asegurarte de que llevas el aire a la parte de abajo de los pulmones, sin mover el pecho.
* Toma el aire lentamente, llevándolo a la parte de abajo de los pulmones, hinchando un poco el estómago y el vientre, sin mover el pecho. Si necesitas ayuda, imagina una bolsa vacía dentro del abdomen. Comienza a respirar y siente como se va llenando la bolsa
* Retienes un momento el aire en esa posición
* Sueltas el aire, lentamente, notando como tu estómago y vientre vuelven a su posición inicial poco a poco, sin mover el pecho, mientras te repites interiormente “mi cuerpo está relajado”

* Cada vez que expulsas el aire, te sientes más y más relajado. Intenta que tu mente preste atención a la respiración, para que no esté ocupada con problemas o conflictos. Escucha el sonido de tu respiración, imagina el aire al entrar y salir.
* Repetir los ejercicios varias veces al día. Es importante practicar regularmente. En momentos de tensión, es conveniente realizar los ejercicios de nuevo.

2º Aprender a hacerla más lenta

* Se toma aire, tal y como se ha indicado en la explicación anterior, lentamente y contando de uno a 5
* Retenerlo, contando de uno a 3
* Soltarlo lentamente, mientras cuentas de uno a 5

Consejos sobre su uso

Al empezar, practica cuando estés más tranquilo. Te resultará más fácil si estás acostado o recostado en un lugar cómodo, silencioso y con temperatura agradable.

No tomes mucha cantidad de aire porque harías una hiperventilación y ese no es adecuado para relajarse.

Es mejor que respires por la nariz, pero si tienes algún problema que te lo impida, respira por la boca sin abrirla demasiado.

Practica varias veces al día (al menos 2 sesiones, de 10 minutos cada una), durante un par de semanas.

Cuando ya domines la técnica en posición de tumbado o recostado, practícala en diferentes posiciones (sentado, de pie, andando, …) y en diferentes lugares, empezando por los que te resulten más fáciles.

Una vez aprendida, no será necesario que cuentes mentalmente. Bastará con hacer respiración abdominal lenta, y notarás que estás más relajado y con nuevas energías.

2.2. LA RELAJACIÓN

La tensión muscular es uno de los componentes de la ansiedad. Se trata de un mecanismo generalmente automático e involuntario, pero que podemos aprender a controlar voluntariamente, igual que la respiración o los pensamientos.

La tensión y la relajación son estados del organismo que corresponden a dos partes del sistema nervioso autónomo: el simpático y el parasimpático. Cuándo estamos nerviosos, asustados, enfadados, etc., nos hallamos bajo el control del sistema nervioso simpático. Es el llamado sistema de alarma, lucha, huida o emergencia. Su activación implica una serie de cambios fisiológicos entre los que se incluye la tensión muscular.

Por el contrario, cuando nos hallamos en estado de relajación, es el sistema parasimpático el que toma el control en nuestro organismo. Entonces, la tasa cardiaca se reduce, la respiración se vuelve más lenta, la tensión muscular disminuye y se nota una sensación de relajación, o incluso de pesadez muscular. La activación del sistema nervioso simpático es incompatible con la activación del parasimpático, y viceversa. Por tanto, si estás relajado no puedes estar tenso a la vez.

Como la tensión muscular forma parte de la reacción de ansiedad, y la relajación muscular forma parte de la reacción de relajación, podemos avanzar desde la ansiedad hacia la relajación, centrándonos en cambiar la tensión muscular por la relajación muscular.

Aunque existen diversos métodos para aprender a relajarte el más utilizado es el de la relajación muscular progresiva. Jacobson descubrió que, tensando y relajando sistemáticamente varios grupos de músculos y aprendiendo a atender y discriminar las sensaciones resultantes de la tensión y la distensión muscular, una persona puede eliminar casi completamente las contracciones musculares y experimentar una sensación de relajación profunda.

Relajación muscular

Esta técnica, descrita minuciosamente por Rosemary Payne, consta de dos fases.

En la primera debemos aprender a discriminar cuando un músculo esta tenso y cuando esta relajado. Para ello, estando en una posición cómoda, vamos tensando cada músculo y después de mantenerlo tenso durante 3 o 4 segundos, lo relajamos y nos centramos en la sensación de relajación y en la diferencia entre ella y la anterior sensación de tensión.

Veamos el proceso:

* Manos, apretando los puños. (Primero una y después la otra)
* Antebrazos, doblando los brazos por el codo y apretando el antebrazo contra el brazo. (Primero uno y después el otro)
* Brazos, poniendo los brazos rectos, con las manos sueltas y estiradas hacia delante. (Primero uno y después el otro)
* Hombros, levantándolos hacia arriba.
* Parte posterior del cuello, apretando la barbilla contra el pecho.
* Nuca, apretándola contra el sillón o la superficie en que reposa.
* Frente, alzando las cejas hacia arriba y arrugando la frente.
* Ojos, apretando los párpados.
* Boca, abriéndola lo más posible, y frunciendo después los labios.
* Mandíbulas, tensándolas.
* Lengua y parte interna del cuello, apretando la punta de la lengua contra la parte superior del paladar.
* Pecho, tomando aire por la nariz, manteniéndolo mientras se tensa el pecho, y soltándolo lentamente por la boca.
* Abdomen, empujando hacia fuera los músculos abdominales
* Nalgas, tensándolas y empujándolas un poco hacia arriba junto con las caderas.
* Muslos, extendiendo las piernas, levantándolas y estirándolas hacia fuera.
* Pantorrillas, extendiendo las piernas hacia fuera, enderezando y tensando los dedos de los pies
* Pies, curvando los dedos hacia abajo y después hacia arriba.

Se recomienda que al tensar los músculos de la cabeza, se atienda principalmente la relajación de cuero cabelludo, sienes y frente, por estar frecuentemente tensos. Y que se preste también una atención especial al estómago y al abdomen por ser lugares donde también suelen acumularse tensiones.

Para aprender a relajarte, es importante mantener una actitud de atención pasiva: no tratar de exigirte relajarte, y no tener prisa.

Al empezar, debes practicar en un lugar silencioso, con temperatura agradable y con una posición corporal cómoda: tumbado o sentado en un sillón.

En una segunda fase, una vez hayas aprendido a discriminar fácilmente cualquier tensión muscular y a relajarla a voluntad, nos centraremos en prestar atención a tu cuerpo, e ir relajando cualquier tensión que detectes en él. Para ello iras revisando mentalmente cada zona o grupo muscular y relajando cualquier tensión que detectes en ella, sin necesidad de tensarlas antes.

Con ese estos ejercicios aprenderás a relajarte fácilmente y a percibir cualquier señal de tensión corporal, a la que podrás aplicar automáticamente la relajación.

En esta fase conviene que practiques la relajación centrando tu atención en la respiración diafragmática lenta que llevas a cabo, y repitiéndote a ti mismo alguna palabra o frase tranquilizadora. Por ejemplo al soltar el aire puedes pensar “relájate”.

En cuanto a los lugares y posiciones en que la practicas, conviene seguir estos pasos:

* En un lugar tranquilo y silencioso, cómodamente tumbado o recostado.
* Cuando la domines en la posición anterior, practicarla en diferentes posiciones (sentado, de pie) y en diferentes lugares.
* Después, mientras llevas a cabo otras actividades, empezando por las más fáciles (ej., mientras caminas estando sólo).
* Finalmente, has de llegar ser capaz de aplicarla mientras llevas a cabo tus actividades cotidianas: hablar con alguien, trabajar, etc.

Como señalábamos con la respiración, la práctica de la relajación para afrontar la ansiedad en las situaciones interpersonales, implica que seas capaz de ocupar en ella una parte de tu atención, mientras dejas libre otra parte de tu mente para atender otras tareas o cuestiones. Es decir, cuando puedas relajarte en interacción con otras personas.

Para conseguir eso, antes tendrás que haber practicado mucho.

3. LA VISUALIZACIÓN

Los ejercicios de visualización son un medio de lograr estados de relajación intensos a través de la conexión neurológica que existe en nuestro cerebro entre las áreas motoras y emocionales.

Vamos a utilizar nuestros sentidos de manera creativa para atraer a nuestras vidas estados de paz, de serenidad, alegría, bienestar, seguridad,…y para ello desarrollaremos nuestra capacidad de crear una imagen mental, una idea, o una sensación clara de algo que deseamos que se manifieste. Lo que necesitemos en cada momento, podemos atraerlo a nuestras vidas si creemos en ello.

Nuestro cerebro es muy potente, y se trata de entrar en nuestro subconsciente para programarlo a través de imágenes, palabras, sonidos, olores, colores, sensaciones, frases positivas,… creando un espacio íntimo y perfecto que dé respuesta a lo que necesitas en ese momento, y hacer tuya esa imagen, guardarla en tu corazón. A través de la repetición, tu cerebro, de acuerdo a la información que tiene, programará una respuesta psicológica, diseñará la pauta de conducta necesaria para conseguir ese objetivo, atrayendo a tu vida esos estados para conseguir los resultados deseados.

¿Qué significa esto? Que nuestros pensamientos crean nuestra realidad y cuantas más veces los repitamos, más fuerza tendrá. De ahí la importancia del pensamiento positivo. Si nuestra mente está siempre ocupada con ideas como "yo no soy capaz", "pobre de mí", "qué mala suerte tengo" y otras parecidas, el resultado final será justamente esas ideas que tú le dices continuamente a tu cerebro porque tú lo estás programando, y lo más grave es que ni siquiera te estás dando cuenta. Esa es la clave: DARTE CUENTA.

Un instructor con el que aprendí durante muchos años nos repetía incesantemente: "Tanto si crees que puedes como si crees que no puedes, tú siempre tendrás la razón". Así de claro. Tu mente es tan poderosa que te permite obtener lo que piensas.

Sin embargo, si te dices a ti mismo "estoy en paz", vibro en la alegría", "disfruto de la vida",… y te imaginas esos estados, en un bello lugar, con las personas que amas, feliz, despreocupado, sintiendo la vida en cada músculo

de tu cuerpo, sonriendo y dulcemente feliz. ¿A que en estos momentos algo ha cambiado dentro de ti? Es así de fácil. Tú tienes todo el poder de hacer de tu vida lo que tú quieras.

Esta herramienta es muy útil para controlar sin esfuerzo una situación de difícil, entrando en un estado de serenidad que te permita afrontar ese momento sin reaccionar negativamente, distanciándote emocionalmente, respirando, sintiendo y poniéndote en el lugar del otro, si es un conflicto, o aceptando con gratitud y amor la pérdida de alguien, o cualquier otra situación de las que se nos presenta continuamente en la vida.

Podemos actuar a cualquier nivel y en todos ellos conseguiremos resultados, solo dependerá de las ganas que pongamos en ello, de lo enfocados que estemos en querer resolver- Con la práctica, iremos descubriendo las imágenes adecuadas a cada momento, las sensaciones, palabras y sonidos que nos ayudarán a obtener los mejores resultados.

4. LA MEDITACIÓN

Meditar es pararse, relajarse y observar nuestra propia mente, solo eso, nada más. Estar atentos y ser plenamente conscientes, segundo a segundo, de nuestros pensamientos y sentimientos, de nuestro cuerpo y movimientos. Eso es meditación. Estar aquí y ahora, saliendo del automatismo al que estamos habituados en nuestra vida cotidiana (Langer, 2007).

El truco está en dejar unos momentos del día para no hacer nada, para permanecer libre de ocupaciones y disfrutar de sentarte en silencio, sin expectativas, solo estar, solo practicar la observación atenta y poco a poco, podrán pasar días, semanas o quizás meses, algo empezará a cambiar dentro de ti. Una transformación se producirá, consistente en aprender a gozar de la vida, a sentirte bien y en paz, entre otras muchas cosas.

Estar atento es observar, vigilar, cosa que muy pocas veces hacemos y cuando observamos lo hacemos de un modo crítico, miramos a la gente fijándonos en su personalidad, su aspecto su forma de vestir, pero nunca nos miramos a nosotros mismos.

Si nos pudiéramos grabar nuestros pensamientos y reproducirlos después en algún aparato electrónico, veríamos que nuestra mente siempre está parloteando consigo misma, con pensamientos repetitivos, absurdos e innecesarios, y la mayoría de las veces, negativos. Nuestra mente está en el pasado o en el futuro. En el pasado, juzgando lo que hemos hecho, lo que nos han dicho, como nos han tratado, si actué bien, o sea en la culpa o en la rabia. En el futuro, decidiendo como resolver algo, si lo voy a hacer bien o en cómo le voy a decir a alguien algo, qué va a pasar, en fin, vibrando en el miedo. Si tomas conciencia de cómo actúa tu mente, ya tienes ganado el 50% del trabajo.

La contemplación es la clave. Contempla tu mente. No hagas nada. Como un vigilante, solo observando lo que haces, sin interferir, sin obstaculizar. Y lentamente, la mente se irá vaciando de pensamientos. Pero no te duermes, al contrario, estás alerta. O como mirar a través de un espejo, sin sentimientos ni emociones, solo observando lo que se ve al otro lado.

Vivir el presente es disfrutar de cada momento, es sentir con la inocencia de un niño, sin juicio, es ser uno con el todo. Cuando estás disfrutando de una puesta de sol espectacular, en compañía de alguien a quien amas, sin prisas, solo viviendo ese momento, tu mente se para, hay un intervalo de vacío que se llena de plenitud, de gozo, eso es meditación. Vivir el momento. O cuando estás haciendo lo que realmente te gusta ¿No se para el tiempo? Si queremos aprender matemáticas, o estudiar cualquier otra materia científica. Si estamos pensando en lo que hicimos o en lo que vamos hacer, esa falta de atención no nos permitirá que aprendamos.

Aunque ayuda tener la instrucción personal de alguien competente en la práctica, se pueden aprender y utilizar las técnicas básicas, experimentando con ellas. Se recomienda usarlas sin expectativas de resultados, permitiendo con paciencia que las sesiones sucesivas de práctica le ofrezcan a uno oportunidades de aprendizaje.

Consejos para la práctica

* La postura ha de ser cómoda
* Centrarse en lo que estamos haciendo. Presta atención a como está tu cuerpo. Siéntete contento.

* Como comienzas tu sesión se determinará por tu disposición psicológica y tu conocimiento del proceso de meditación. Puedes empezar orando, o conectándote con la energía de la tierra y el cielo.
* Acepta el hecho de que, durante la sesión, no hay nada más importante que lo que estás haciendo actualmente. Un plan útil para la práctica de la meditación es considerarla como la actividad más importante de cada día. Fíjala como una cita de extrema importancia y acude a tu cita sin fallar.
* Programa tu sesión de práctica a una hora en la que puedas prestar atención total al proceso. Es aconsejable en la madrugada y antes de empezar las actividades del día. Si esto no es posible, elige una hora que te convenga y respétala.
* Se recomienda la práctica dedicada por lo menos una vez al día.
* Aunque no es absolutamente necesario, puede ayudarte tener un lugar retirado y tranquilo.

La primera cualidad que necesita es perseverancia. La práctica regular de la meditación, todos los días a la misma hora, si es posible, proporciona una actitud centrada que te permitirá ordenar los demás aspectos de tu vida.

El verdadero beneficio de la meditación debe manifestarse en la vida diaria. Si resolvemos bien nuestra cotidianidad, nuestra eficacia aumenta y nuestro entorno próximo se vuelve más armonioso. Esa es una de las mejores contribuciones que podemos hacerle a la sociedad. (Paymal, 2010).

Beneficios de la meditación

Físicos:	Psicológicos:
Disminuye la tensión. Calma las dolencias psicosomáticas causadas por la tensión. Es profiláctica contra el estrés. Regula la presión sanguínea. Fortalece el sistema inmunológico. Retrasa el proceso de envejecimiento. Recarga las baterías.	Calma. Sosiega. Energiza. Aparta las preocupaciones. Integra. Aporta claridad. Realza la sensación de individualidad. Fomenta el desarrollo personal.
En el trabajo:	**En la diversión:**
Mejor concentración. Menos capacidad de distracción. Memoria mejorada. Aprendizaje más rápido. Permanecer centrado cuando se está sometido a presión. Facilita el flujo de energías creativas.	Disfrute intensificado a través de los sentidos. Concentración inmediata. Capacidad para el compromiso total. Ausencia de seriedad.
En las relaciones:	**En la salud:**
Más confianza en si mismo. Más tolerancia. Más sensibilidad. Más autenticidad. Desarrollo del potencial mental. Optimización del funcionamiento cerebral. Comprensión más amplia y mejora de la capacidad para centrarse. Desarrollo de la creatividad. Desarrollo de la inteligencia. Más capacidad de aprendizaje.	Funcionamiento fisiológico más eficiente. Interacción más efectiva con el ambiente. Efectos benéficos sobre el asma bronquial. Menos probabilidad de ataques cardiacos. Aspecto más juvenil. Salud mejorada y longevidad en las personas de edad avanzada. Reducción de la necesidad de atención médica. Incidencia de enfermedad disminuida.

BIBLIOGRAFÍA

• *Alvarez, E y Fernández, L. El síndrome de burnout o el desgaste emocional (I). Revisión de Estudios. Revista de la Asociación española de Neuropsiquiatría; 11 (39) 257-261.*

• *Barranco, C. (2006). Formación sobre el burnout realizada desde el trabajo social con profesorado de los servicios de salud. Enfoques integrados y estrategias participativas. Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. Nº 15*

• *Buendía, J. y Ramos, S. (2001). Empleo, estrés y salud. Madrid. Pirámide.*

• *Caballero Martín, M. A. et al. (2001). Prevalencia y factores asociados al burnout en un área de salud. Atención Primaria. Vol. 27. Núm. 5. 31 de marzo 2001.*

• *Fernández, M. R. (2005). Más allá de la educación emocional La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), 195-251.*

• *Labrador, F. (1991). El estrés, nuevas técnicas para su control. Madrid. Temas de hoy.*

• *Langer, E. (2007). Mindfulness, la conciencia plena. Barcelona. Paidós.*

• *Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). The Maslact burnout inventory. Palo Alto, Consulting Psychologist Press.*

• *Paymal, Noemi. (2010). Pedagogía 3000: Guía práctica para docentes, padres y uno mismo. Córdoba. Brujas.*

• *Payne, R. (2005). Técnicas de relajación. Barcelona. Paidotribo.*

• *Rubio Jiménez, J. C. (2003). Fuentes de estrés, Síndrome de Burnout y Actitudes disfuncionales en Orientadores de Instituto de Enseñanza Secundaria. Tesis doctoral dirigida por Eloísa Guerrero Barona, Florencio Vicente Castro. Cáceres. Universidad de Extremadura.*

En 2012 un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación sensibilizados por el desgaste que sufren los compañeros de profesión y preocupados, a su vez, por la salud de su alumnado en el desempeño de su futura labor profesional, deciden llevar a cabo un Proyecto de Acciones Avaladas para la formación del profesorado de la Universidad de Cádiz.

Este grupo de profesores con un perfil tan heterogéneo (sociología, psicología, pedagogía, historia, arte) se vio necesitado de una formación inicialmente teórica sobre el síndrome de burnout o malestar docente, aunque fundamentalmente, se ha centrado en la adquisición de herramientas para la prevención y afrontamiento de situaciones de estrés laboral en el profesorado y el desarrollo de niveles altos de resiliencia.

El material que aquí ponemos a su disposición consta de un resumen de autores sobre las sesiones de formación a las que hemos asistido, así como las aportaciones elaboradas por el profesorado que ha participado en el proyecto.

Deseamos que este material ayude al profesorado miembro de nuestra Universidad a poder afrontar las dificultades y adversidades de la profesión.

UCA Universidad de Cádiz

9 788494 005640

View publication stats