
Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema

por Inmaculada SUREDA GARCÍA
Universidad de las Islas Baleares

1. Introducción

Cada vez más se reconoce el papel relevante que desempeña el profesor en tanto que es facilitador de información y de experiencias de aprendizaje, como planificador de la mismas, como evaluador del rendimiento de los alumnos, como organizador del entorno de aprendizaje, por nombrar sólo algunas de las importantes funciones que el profesor desarrolla en clase.

Todos estos aspectos hacen del todo imposible pensar en un auténtico proceso instruccional sin la presencia del docente, o la falta por parte de éste, de un conjunto de procesos que activan, dirigen, mantienen y modifican su conducta, suponiendo una mayor o menor energía para moverse en una determinada dirección. En este caso, y de acuerdo con la autora González Torres (1997), estamos hablando de la presencia o no de motivación por la tarea.

Ya en el siglo XXI, el desarrollo cien-

tífico y tecnológico de la educación no ha significado para el docente una suficiente mejora en el desarrollo de su función.

Basta echar una breve ojeada a la prensa para observar como el profesor se encuentra en una situación en la que se le exigen excesivas responsabilidades y se lo culpabiliza de los problemas que se dan dentro del contexto escolar; especialmente de las relaciones profesor-alumno, institución-alumno y no asimilación de los contenidos escolares entre los estudiantes.

Dentro de este contexto se espera que los docentes justifiquen la falta de formación básica y elemental que presentan los alumnos y resuelvan la problemática con la que se encuentra la sociedad actual ante tales deficiencias.

El desconcierto personal ante el contexto socio-escolar, la contradicción entre sus derechos y deberes, la falta de concreción en sus tareas; hace que en muchos casos el docente se sienta abru-

mado, desmotivado y con falta de estrategias para reconducir el contexto.

Tradicionalmente, la psicología de la educación ha dedicado bastantes esfuerzos al análisis y estudio del tema de la motivación en el alumnado; y muy raramente se ha valorado su incidencia en el profesorado. Si entendemos que el éxito en el aprendizaje depende de la buena interacción entre unos profesores, unos contenidos escolares y unos alumnos, la variable profesor, y más concretamente la motivación que éste tiene en su tarea profesional requiere una mayor atención.

2. Teorías explicativas de la motivación del profesor y su actividad docente

Las teorías de la motivación más importantes se pueden asociar a tres orientaciones principales: conductista, humanista y cognitiva

El conductismo considera la motivación como algo que media entre el estímulo y la respuesta. Su origen reside en el impulso, no obstante hace especial énfasis en el poder motivacional de la estimulación y los refuerzos externos (motivación extrínseca). Mientras el cognitvismo y el humanismo destacan los aspectos internos como determinantes de la conducta.

Dentro de una orientación cognitiva y de acuerdo con Martínez-Abascal (1997), se destaca la importancia del componente de expectativa. En el tema del malestar docente no tendrá las mismas consecuencias que un profesor considere

que él particularmente no puede hacer nada para solucionar un conflicto (baja expectativa de eficacia personal), que el que considere que nadie puede resolver dicho conflicto (baja expectativa de resultado). En el primer caso las consecuencias emocionales, motivacionales y comportamentales serán más negativas, pudiendo sufrir estrés y malestar docente.

Los profesores que sienten una baja percepción de autoeficacia pueden evitar hacer determinadas tareas; persistiendo menos, dedicando poco esfuerzo y obteniendo bajos rendimientos; a diferencia de los docentes que mantienen un sentimiento de autoeficacia ante lo que realizan y ponen en funcionamiento diversas estrategias que aseguran este sentimiento: la participación activa, la potenciación, la capacitación y el fortalecimiento individual y social en su tarea.

3. Teoría de la Instrucción

Existen intentos de elaborar una teoría capaz de explicar la motivación docente a partir de las variables y procesos que conforman el hecho y la situación instruccional.

Genovard y Gotzens (1990) analizan el tipo de actividad que desarrolla el docente en función del sistema motivacional en el que se encuentra: un sistema motivacional de la capacidad, un sistema motivacional de responsabilidad moral, un sistema motivacional de dominio de la tarea. (véase más información en Ames y Ames, 1984).

En el caso del sistema motivacional

de la capacidad lo importante para el profesor es mantener la propia autoestima. Por lo tanto el profesor intentará mostrar lo que sabe, mantener el control de la clase y evitará poner de manifiesto lo que desconoce, a pesar de que ello no siempre coincide con los objetivos importantes del proceso instruccional. Aquí, el docente tiene poco interés de establecer contacto cara a cara con los alumnos o de una relación interpersonal con éstos, dándoles pocas oportunidades para iniciar acciones. Se da una inhibición del docente, el autoritarismo o la actuación rígida se suma a la rutina como un medio para cortar un contacto más asequible con los alumnos, que podrían implicarse en la relación (Blasco, Fernández-Castro, Doval, Moix, Rovira y Sanz, 1999).

De acuerdo con Seligman (1981) y su concepto de «indefensión aprendida», si el profesor percibe de forma reiterada situaciones de no control; poco a poco esta situación de no contingencia afectiva irá afectando sus pensamientos, sentimientos y conducta, llegando de una manera más acentuada a la despersonalización. Concretamente los estudios de Calvete y Villa (2000), en una muestra de profesores de secundaria, indican como probablemente uno de los elementos más importantes del síndrome de burnout consista en la dimensión de despersonalización. Estos autores indican como con el paso del tiempo, el docente que trabaja con otros puede desarrollar una actitud de enfriamiento afectivo con las personas receptoras de su atención. De forma intuitiva se da una actitud defensiva: el profesor se protege del daño y conflicto

con los alumnos, convirtiendo la relación profesional en algo impersonal.

En el caso del sistema de responsabilidad moral, el profesor se siente responsable del alumno y de su formación y tiende a autoculpabilizarse cuando algo no funciona como estaba determinado, por ello será riguroso y dependiente en el propio cumplimiento de lo que ha de hacer, presentándose en el polo positivo como una actuación de ayuda para el alumno y en el negativo de sobreprotección excesiva hacia éste, aumentando la dependencia de los alumnos hacia él, acrecentando el síndrome de malestar en el docente.

Por último un sistema motivacional de dominio de la tarea favorece que el profesor se centre en el logro de los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, la preocupación por su propia capacidad o el cumplimiento de lo que ha de hacer son únicamente instrumentos para conseguir la formación del alumno. En este caso las decisiones de los profesores no están basadas sobre el coste de la autoestima, aunque también se tienen en cuenta las probabilidades de éxito unidas al planteamiento para conseguir un determinado objetivo de aprendizaje dentro de un nivel organizativo escolar (Ames y Ames, 1984; Travers y Cooper, 1997).

Los docentes que presentan una motivación hacia la tarea aseguran los principios teóricos que favorecen la cultura de gestión/regulación de conflictos presentes y futuros. Esta perspectiva implica que los profesores no son meros

ejecutores de las directrices del aula sino que las intervenciones educativas se adoptan en una cultura de colaboración en la que asesores y profesores trabajan juntos en la búsqueda de consenso, implicación en el compromiso y corresponsabilidad en la solución del problema, en el éxito de la intervención (Trianes, De la Morena, Muñoz; 1999). Cuando el docente desarrolla un sistema motivacional de dominio de la tarea, está interesado por establecer marcos teóricos vinculados a la práctica profesional y a la reflexión de su práctica docente, compartiendo experiencias, cooperando en la resolución de problemas que se plantean. Este planteamiento teórico permite nuevas propuestas de intervención que previenen y mejoran el problema de la

desmotivación docente, favoreciendo en el profesor el dominio de la tarea.

De acuerdo con Burguet (1999), el educador-gestor motivado por su tarea interviene ante los problemas reconociendo en las partes su propia capacidad de gestión, sin vulnerar la autonomía.

Este profesional actúa como mediador entre los contenidos y los educandos, no obstante desarrollará su función como actor de la imparcialidad. Este profesional de la educación está desarrollando las estrategias psicopedagógicas (aprendizaje cooperativo, conducta asertiva, resolución de conflictos, habilidades de comunicación, estrategias ante la ansiedad) idóneas para mantener y favorecer la motivación docente.

<i>Sistema motivacional</i>	<i>Evaluación de la capacidad</i>	<i>Responsabilidad moral</i>	<i>Dominio de la tarea</i>
<i>Objetivo</i>	<i>Realzar autoestima</i>	<i>Bienestar de los alumnos</i>	<i>Lograr objetivos de la enseñanza-aprendizaje</i>
<i>Información relevante</i>	<i>Autoridad de l profesor</i>	<i>Conocimiento de las normas morales</i>	<i>Conocimientos previos de los alumnos</i>
<i>Atribución</i>	<i>Factores externos al profesor</i>	<i>Esfuerzo del profesor</i>	<i>Esfuerzo del profesor y de los alumnos</i>
<i>Estrategia</i>	<i>Control del aula</i>	<i>Atención personalizada de los alumnos</i>	<i>Actos para aumentar la competencia de los alumnos y su autonomía</i>

TABLA 1: Fuente Ames y Ames (1984, p. 547); Burguet (1999).

4. Formas de conceptualizar la desmotivación docente

La expresión malestar docente ha sido definido hasta ahora de concepto ambiguo, de desconcierto y desorientación. Concretamente José Manuel Esteve (1987), define el concepto de malestar docente como el más utilizado desde hace tiempo para describir

«los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia». (p 92).

En los últimos años, el concepto se ha definido de diversas maneras: agotamiento físico, sobrecarga emocional, sentimiento de indefensión, autoconcepto negativo, actitudes negativas y fracaso en el logro de los objetivos esperados (Calvete y Villa, 2000)

Un individuo que se enfrenta a una situación continua de tensión y malestar laboral presentará un «síndrome general de adaptación». Tales reacciones adaptativas generan, en la dimensión biológica del individuo, respuestas homeostáticas positivas, euestrés o mecanismos homeostáticos negativos, distrés

En el proceso general de adaptación a la situación de estrés o malestar, de acuerdo con Ortiz (1995); Calvete y Villa (2000) se plantean tres fases:

Un primera fase de alarma o reacción de *shock*: permite al sujeto estar al tanto de lo que pasa para afrontar mejor la situación inesperada. No obstante la persona puede reaccionar con perplejidad, asombro hasta llegar a la indefensión (Seligman, 1981; Peterson, 1992).

La reacción de estrés lleva implícito la combinación de procesos complejos de naturaleza bio-psico-social, que explican los comportamientos individuales. A nivel psicológico se dan respuestas aprendidas de autodefensa, a nivel biológico se movilizan hormonas adaptativas y a nivel social se utilizan recursos interpersonales y de grupo que ayuden a resolver el problema. La readaptación general en esta fase depende de la capacidad de recuperación, el desarrollo de nuevas motivaciones, la tolerancia a la frustración, los apoyos ambientales. En el caso de lograr una adaptación satisfactoria se produce el *euestrés*. Si la intensidad del elemento perturbador continúa sin resolverse, pasamos a una etapa de resistencia.

La segunda fase representa un periodo de reorganización, se da una activación de los sistemas de defensa, aumentando la resistencia al estrés que ha provocado la alarma, intentando compensar los desequilibrios.

Una tercer fase es la de agotamiento, si existe un esfuerzo prolongado y excesivo para la resistencia personal. En este caso se da una indefensión creciente, las fuerzas se agotan y se dan alteraciones somáticas y psicológicas. Aparecen entonces los aspectos negativos del estrés, el distrés, que pueden provocar daños para la salud muy perjudiciales. (Esteve, 1987)

La presencia continua de estrés y cansancio psíquico puede llevar, al denominado Síndrome Burnout, descrito como estrés crónico. No tiene porque producirse la trayectoria rígida de que un profe-

sor estresado llegue a ser un profesor quemado. Maslach y Jackson (1981), Esteve (1987) o recientes estudios como el de VanHorn y otros (1999); Calvete y Villa (2000) describen las repercusiones del estrés crónico:

- Cansancio emocional: el profesor tiene sentimientos de depresión que pueden llegar a deteriorar su personalidad, incluyendo una baja autoestima, sentimientos de inferioridad, incompetencia, valoración negativa de sí mismo, su trabajo y las relaciones con los otros.
- Despersonalización: el profesor desarrolla un cambio negativo en las actitudes y relaciones hacia otras personas, está irritable y carece de motivación para realizar su trabajo.
- Disminución del rendimiento personal: al no poder centrarse en la tarea y tener falta de motivación baja su productividad. Tal pérdida supone una serie de respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo, comportamientos de evitación con los compañeros e incapaces de soportar la dinámica interactiva.

En definitiva, el docente con estrés crónico presenta un aumento de los estados ansiógenos o depresivos, una disminución del sistema de alerta y activación ante la situación, la inhibición ante los problemas, deterioro de su autoconcepto profesional, la vulnerabilidad en sus interacciones con los otros y la dramatisación de las dificultades. (Ortiz, 1995).

Los comportamientos más destacados del profesor con estrés crónico son la insuficiencia para crear iniciativas en su sistema de actividad, y la compulsiva necesidad de abandono de su tarea.

No obstante la respuesta del malestar docente no es sencilla, puesto que son muchos los mecanismos que intervienen en los sistema interactivos en que actúa el rol docente. Así pues es necesario que para la comprensión del malestar docente se estimen, de manera conjunta, todos aquellos múltiples factores que entran en interacción y pueden dificultar el modelo de docente gestor y regulador de conflictos; respetando las características de un sistema motivacional hacia la tarea.

En este caso la forma de conceptualizar el estrés docente ha de ser desde un enfoque interactivo, tal como plantea Travers y Coopers (1997) en su libro *El estrés de los profesores. La presión en su actividad docente*. Estos autores plantean un enfoque global, no analizando únicamente el estrés como un estímulo ambiental o como una respuesta frente a las exigencias del entorno sino como un concepto dinámico y relacional. Se produce una interrelación continua entre la persona y su entorno, que esta mediada por un conjunto de procesos cognitivos constantes: valoración subjetiva de la situación, experiencia (familiaridad con la situación, aprendizaje preoperatorio o formación inicial); exigencia real junto a la capacidad real y percibida; influencia interpersonal; estrategias de superación ante el desequilibrio percibido.

ENTORNO

FIGURA 1: *Un modelo interactivo de estrés* (Fuente Sutherland y Cooper, 1991).

5. Factores o procesos que influyen negativamente en la motivación docente

De acuerdo con Ortiz (1995); Travers y Coopers (1997) debemos centrarnos en diferentes factores que pueden influir negativamente en la motivación hacia la tarea y no favorecen el modelo de docente gestor/regulador de conflictos.

5.1. Contexto social

Dentro del contexto social han tenido lugar determinados cambios, que de manera conjunta han incidido sobre la imagen y la función docente, desestabilizando su propia identidad profesional y pudiendo generar subestima del yo.

En primer lugar, en los últimos años, el concepto de educación ha desbordado la idea de educación escolar para extenderse a cualquier ámbito (no formal, informal) y periodo evolutivo, produciéndose un incremento en el nivel de exigencias planteadas al docente. Esta acumulación de responsabilidades dadas por la demanda social, no siempre han venido acompañada con necesaria dotación de recursos (en formación, medios, cambios administrativos, etc), ni apoyo social para hacer frente a las mismas.

El docente ha de hacer frente a diversas tareas como son atender a los conflictos grupales y necesidades individuales de los alumnos, conocer las condiciones

interpersonales en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; fomentar el desarrollo integral de la persona, etc. Este sin fin de funciones y roles hacen que no se pueda considerar al profesor únicamente enseñante sino también orientador, administrativo, consejero, etc.

En segundo lugar la crisis de la percepción social del docente ha estado influenciada por los estereotipos de los medios de comunicación que presentan una imagen idealizada de la enseñanza o una imagen conflictiva. A partir de la información que generan los medios escritos y audiovisuales se producen una serie de clichés en torno a qué es y qué hace un enseñante.

Los enfoque normativos de formación del profesorado se centran en destacar lo que el profesor «debe hacer» o lo que «debe ser», sin enseñarle que estrategias y recursos debe emplear cuando la situación no es la ideal. En este caso el enseñante principiante se encontrará que la realidad es otra y que ésta no responde con los esquemas ideales con los que se le han formado.

La posibilidad de una crisis derivada de la contradicción entre el yo real y el yo ideal, configura una amenaza que explica desajustes emocionales y abandono de la profesión. En este caso se hace necesario en la formación inicial y permanente del maestro combinar la especialización profesional y la preparación personal para ofrecer un nuevo rol docente (Cases, 2001).

5.2. Contexto de la práctica docente: agentes estresantes.

Los agentes estresantes de la práctica docente plantean problemas específicos para los profesores tales como:

Un mayor aumento de las conductas agresivas de los alumnos hacia los docentes. Tradicionalmente, los docentes imponían su autoridad de formas un tanto controvertida y cuestionable; actualmente son muchos los profesores que tienen miedo y ansiedad ante la amenaza de los alumnos y la posible represalia de los padres (tal como demuestra el estudio de Borg, *et al*, 1991; García de León, 1991).

En segundo lugar la evaluación constante del trabajo del profesor puede resultar desagradable cuando esta no es objetiva y ajustada a la realidad. Los padres cuestionan todo aquello que nos les agrada en la educación escolar de sus hijos, pudiendo poner en aprietos a más de un profesor. La evaluación se convierte en un recurso educativo interesante en la medida en que se utilice para desarrollar las potencialidades de los docentes, y no como un sistema de control sancionador (Tejedor, 1992) que supone un riesgo para la autoestima del maestro

En tercer lugar los contextos de trabajo que no tienen las condiciones suficientes en materiales, medios, recursos o espacios son factores seguros de malestar docente. También los nuevos lugares de trabajo suponen un esfuerzo de adaptación, a veces difícil, a nuevos horarios, ambientes, ritmos y costumbres que no

son los habituales. En definitiva una fuente de presión importante, ya que implica dedicar menos tiempo a las actividades docentes en atención a otras que tienen que ver más con los cambios en el rol del educador (Travers y Cooper, 1997).

5.3. Contexto de interrelación con la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres.

Esta profesión supone situaciones interactivas continuadas con la autoridad, los compañeros, los padres y los alumnos

Las relaciones interpersonales y laborales con los compañeros pueden venir acompañadas de las notas básicas de incomunicación y falta de cooperación, lo que acrecienta el malestar docente (Domenech Delgado, 1995; y Vanderbergue y Huberman, 1999). También es verdad que el docente acepta poco el revisar o cuestionar los propios planteamientos, manifestaciones, temiendo el rechazo, la censura y las críticas; aumentando la ansiedad de los alumnos (Abraham, 1987; Anderson y Levinson, 1999).

En relación con los padres, indicaremos que en general, no ha existido una tradición de cooperación entre padres y maestros, ni tampoco ha habido una comunicación fluida, más bien las relaciones se han limitado a la comunicación sobre aspectos negativos de la conducta y rendimiento de los alumnos.

El alumno o grupo-clase buscará que el docente-tutor proporcione los conocimientos, estrategias y habilidades para

hacer frente a sus problemáticas. Si esto no es así y la situación de desencanto entre la interacción profesor-alumno se perpetúa; se estarán sentando las bases para la insatisfacción profesional y la desvalorización de los alumnos hacia éste.

5.4. Contexto intrapersonal

Dentro de un contexto intrapersonal indicar como la angustia y malestar profesional aparece más fácilmente cuando la estructura de la personalidad del individuo es frágil, y cuando el medio ejerce una dura presión, con exigencias que sobrepasan la capacidad de adaptación del sujeto. En este caso se explicaría, en parte, que ante una misma realidad haya docentes que tiendan a reacciones comportamentales negativas para sí mismo y para el contexto y otros no.

Recientes estudios de Castaño, Díaz y Rubio (2000) confirman un efecto modulador de las variables que conforman el patrón de conducta Tipo A sobre el nivel de estrés percibido en la profesión docente

No obstante y como ya se ha indicado, para comprender el proceso de origen y desarrollo de la ansiedad hay que atender como factores desencadenantes: el componente de personalidad (dependencia, inestabilidad emocional, inseguridad, inmadurez) y el componente situacional.

El profesor principiante manifiesta mayormente esta tensión y ansiedad personal al tener que hacer frente a la adaptación del contexto profesional. Así y de acuerdo con Ortiz (1995), en una investigación realizada entre profesores princi-

piantes, se confirma la hipótesis de que sus principales problemas se refieren a aspectos instruccionales, antes que a cuestiones personales o institucionales.

6. Propuestas de intervención ante la insatisfacción del docente en la enseñanza

Hasta ahora hemos expuesto qué factores influyen en el malestar docente. Se plantea ahora la necesidad de concretar las estrategias que permiten solucionar este problema.

En este caso habrá que atender a un contexto de evitación del problema y a un contexto de ayuda y mejora del malestar docente. Para ello será oportuno clarificar cuál es el rol docente, qué aspectos socioculturales tenemos y cómo se fomenta un clima de comunidad educativa desde una perspectiva multidimensional. Concretar y conducir estos aspectos permite asegurar un modelo teórico de docente motivado que es gestor en la resolución de los conflictos personales y de la comunidad escolar. Veamos más detenidamente cuáles son estos contextos de intervención.

6.1. Contexto de evitación

En primer lugar es necesario que el docente o futuro maestro reconozca la necesidad de cambiar el enfoque normativo por un enfoque crítico-descriptivo. Es insostenible la existencia de un «profesor ideal», dotado de una serie de características de personalidad de las que dependa su eficacia docente, ni tampoco es posible tener un modelo único de actuación ideal, que determine lo que el profesor ha de hacer en cada situación

Desde la perspectiva holística y sistémica, los enfoques descriptivos entienden que la eficacia docente tiene una naturaleza multidimensional, en la que entran en juego el complejo interactivo de diversas dimensiones: situacionales (espaciales, temporales, materiales); intrapersonales (factores personales de los alumnos, profesores); extraescolares (variables socioculturales, políticas, familiares); didácticas (objetivos educativos, métodos de intervención y evaluación). Entonces el éxito no va a depender de un único elemento sino de la interacción dinámica de todos los elementos actuantes.

En este caso se propone un modelo de formación de maestros que atienda no sólo a conceptos, procedimientos y actitudes por separado sino en una competencia integrada en «un saber, un saber hacer y un saber estar».

Un segundo campo de atención son toda una serie de estrategias que pueden contribuir a aumentar la competencia profesional y personal. En concreto, las habilidades de escucha, habilidades asertivas, habilidades de autocontrol y habilidades de resolución de conflictos, son aprendizajes necesarios para el futuro maestro y docente en ejercicio que desea tener una mayor percepción de eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizando su satisfacción por la docencia.

La formación del docente en estas habilidades no sólo favorece el clima del grupo clase sino también la relación con los compañeros con los que debe establecer un ambiente cooperativo para tomar

acuerdos, elaborar documentos de centro, organizar horarios, marcar espacios, etc.

De acuerdo con Ortiz (1995), Girard y Kohn (1997) y Fernández (1998) se destaca la importancia de atender a las siguientes habilidades:

Habilidad de escucha activa. En este caso Ortiz (1995, 156) recoge aquella frase de D.P. Ausubel cuando enuncia

«Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un único principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto, y enséñese consecuentemente» (Ausubel *et al.*, 1983, 1).

No obstante Ortiz añadiría «averigüese lo que el alumno siente y óbrese en consecuencia».

En este caso cabe reiterar la importancia de que el docente debe atender a toda aquella información conductual, cognitiva y emocional que el alumno transmite.

Las condiciones ideales para una buena escucha exigen que el docente empatice (poniéndose en el lugar de la otra persona), atienda, discrimine y refuerce el discurso del interlocutor, utilizando técnicas como la paráfrasis y el reflejo que permiten o bien desligar el contenido racional del discurso o destacar los sentimientos y las emociones que el alumno transmite al interlocutor (Cornelius y Faire, 1998).

Habilidad de asertividad, es la destreza que permite expresar sentimientos, pensamientos en primera persona, con-

ductas de autoafirmación. En este caso cabe entrenar esta conducta, diferenciándola del patrón de conducta agresiva con tendencia a la impulsividad sin atender a las consecuencias de sus acciones, y del patrón de conducta pasiva con tendencia a la sumisión de las decisiones y acciones de los otros (Brandoni, 1999; Porro, 1999; Torrego, 2000).

Habilidad de autocontrol. En este caso el docente debe aprender a autoobservar su conducta (cognitiva, emocional y conductual), estableciendo un análisis funcional de ésta de acuerdo con los antecedentes que la propician y los consecuentes que la ocasionan. En función de ello, el docente estará en condiciones de establecer un plan de acción que atienda a estrategias reflexivas en función de sus objetivos (Cornelius y Faire, 1998).

El entrenamiento en habilidades de resolución de conflictos enseña al individuo a abordar sus problemas de adaptación social paso a paso, atendiendo de forma metódica tanto a los medios como a los fines a que se dirige. En este caso es importante ver cómo el individuo valora las situaciones sociales y permite un tipo de pensamiento alternativo, crítico y creativo ante el problema (Brandoni, 1999; Johnson y Johnson, 1999; Porro, 1999; Torrego, 2000; Trianes y Fernández, 2001).

El proceso a seguir para abordar el proceso de resolución de conflictos debe estructurarse en: definir el problema, articular estrategias resolutivas, sin que estas sean inicialmente valoradas, analizar las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas, decidir qué solución es la mejor en función del objetivo; llevarla a

cabo, evaluar los resultados posibles de las decisiones tomadas.

7. Las propuestas de intervención presentadas dentro de un contexto de ayuda

7.1. Técnicas Psicológicas

De acuerdo con Polaino-Lorente (1982), Mckay (1988) y Ortiz (1995), las propuestas de intervención psicológicas presentadas dentro de un contexto de ayuda para paliar el malestar docente son: el aprendizaje de destrezas en situaciones simuladas, el entrenamiento en resolución de problemas, la inoculación de estrés y la intervención en desensibilización sistemática. Estas técnicas ponen el énfasis en la mejora de la respuesta conductual, cognitiva y afectiva del docente en la situación instruccional.

La técnica de inoculación al estrés, en este caso la más global, utiliza la simulación para presentar a los profesores, de forma graduada, situaciones conflictivas ante las que han de elaborar y representar una respuesta, frente a los colegas que actúan como alumnos. El entrenamiento se estructura en distintas fases:

Una primera es el modelado: en la que se introducen los objetivos del entrenamiento y se dan orientaciones generales sobre cómo el docente debe afrontar las situaciones conflictivas.

Una segunda es la de ensayo autoinstruccional en la que, tras la preparación de la estrategia a desarrollar, el profesor ha de ejecutarla ante la clase, compuesta de compañeros suyos que están represen-

tando el papel de alumnos. Actuación que será grabada en vídeo para su posterior reproducción y análisis.

Una tercera fase denominada aplicaciones generalizadas en la que, analizando la reproducción de la grabación, se trata de que todos los participantes comenten cómo los actores han desarrollado determinadas habilidades sociales. El análisis grupal permitirá mejorar las estrategias utilizadas en la escena representada.

Es importante en este sentido, que el supervisor oriente al grupo acerca del tipo de juicios a emitir, aclarando que no se trata, de hacer juicios valorativos sobre la eficacia del profesor, sino de centrarse en el análisis de las destrezas utilizadas.

Con este tipo de entrenamiento se trata de ayudar al profesorado a identificar su propio estilo docente, a analizar los factores relevantes de las interacciones didácticas, y a reflexionar sobre cómo mejorar las propias destrezas, analizando su propia práctica e imitando también las destrezas utilizadas por los compañeros.

7.2. Técnicas Pedagógicas

Entre las técnicas pedagógicas enfatizar la importancia de las actividades cooperativas entre los profesores (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), destacando la investigación-acción. Esta actividad permite mejorar la incomunicación y el aislamiento en el que algunos profesores se encuentran y es gran portadora de malestar. Es imprescindible favorecer la co-

operación entre los profesores, como así se pretende desde los grupos de aprendizaje de investigación-acción

El objetivo es crear situaciones en las que el docente pueda comunicar y contrastar las propias experiencias y problemáticas con otros compañeros de trabajo que se enfrentan a dificultades similares. Este aspecto favorece un análisis de las tensiones existentes, así como de las estrategias posibles para su resolución.

El autor Ortiz (1995) indica dos principios básicos para la efectividad de los grupos de aprendizaje (véase más información en Abraham, 1987):

Principio de clima permisivo: es la garantía de aceptación incondicional de todos sus miembros y expresiones. Se trata de que el grupo llegue a crear un campo intersubjetivo de cooperación e intimidad desde el que construir la autorrealización personal y colectiva. Los temores deben diluirse en el clima de permisividad que el grupo garantice

Principio de fluidez de la situación grupal (y principio de autoexperimentación). En este caso las ideas y sentimientos exteriorizados de manera libre serán analizados e interpretados por parte del mediador y del grupo, de forma que se irá dando posibles vías de solución de acuerdo con las técnicas de resolución de conflictos.

Los grupos de aprendizaje permiten la liberación de la imagen idealizada, provocando una disminución de la culpabilidad y frustración personal. La experiencia

formativa en equipo hace que se renueve el interés por la enseñanza y la satisfacción profesional.

No obstante la conformación de grupos de aprendizaje, como estrategia para combatir el malestar docente, requiere de un mediador que dinamice y promueva su desarrollo. En este caso es necesario la figura del asesor externo e interno a la comunidad educativa que permita coordinar esta propuesta de intervención.

Otros profesores si se encuentran en una situación de inestabilidad emocional o psicológica, necesitan acudir a un profesional adecuado que permita una asistencia a nivel psicológico. El tipo de tratamiento puede ser individual o grupal, en la mayoría de ocasiones se basa en un entrenamiento en técnicas de relajación y autocontrol que permitan superar las situaciones estresantes.

Por otra parte, la administración educativa debería establecer medidas complementarias a los docentes que han pasado por una situación de estrés, tales como facilitar puestos alternativos a la docencia dentro del sistema educativo, en los que no sea necesario mantener una relación directa con los alumnos (en administración, biblioteca, etc), de forma que temporalmente desempeñen este trabajo. En este sentido, tal como apunta Sandoval (2001), no se ha hecho gran cosa. Estas medidas serán útiles y necesarias siempre que vayan acompañadas de una acción preventiva sobre el origen de los riesgos que comportan ciertas condiciones laborales docentes

Lograr el bienestar del docente no es una utopía si nos proponemos construir su viabilidad, paso a paso, con estrategias concretas, sin propuestas ilusorias ni fatalistas. Con una información que lo garantice.

Dirección de la autora: Inmaculada Sureda García. Departamento de Ciencias de la Educación Universidad de las Islas Baleares, Crtra. Valldemossa, km 7.5, Edif. Guillem Cifre de Colonya. Campus Universitario, Palma de Mallorca 07071.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.X.2001

Bibliografía

- ABRAHAM, A. (1987) *El mundo interior de los enseñantes* (Barcelona, Gedisa)
- AMES, A y AMES, R. (1984) Systems of student and teacher motivation: towards a qualitative definition, *Journal of Educational Psychology*, 76: 4, pp. 535-556.
- ANDERSON, V.L. y LEVINSON, E.M. (1999) The effects of meditation on teacher occupational stress, state and trait anxiety, and burnout, *Psychology Educational*, 14:1, pp. 3-25.
- AUSUBEL, D.P. et al. (1983) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (México, Trillas).
- BLASCO, T; FERNÁNDEZ-CASTRO, J; DOVAL, E; MOIX, J; ROVIRA, T; SANZ, A. (1999) Competencia personal y estrés, *Ansiedad y estrés*, 5:2-3, pp. 261-273.
- BORG, M.G. et al (1991) Stress in Teaching: A study of Occupational Stress and Its Determinants, Job Satisfaction and Career Commitment among Primary Schoolteachers, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 11:1, pp. 59-75.
- BRANDONI, F. (1999) *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (Barcelona, Paidós)
- BURGUET, M. (1999) *El educador como gestor de conflictos* (Bilbao, Desclee de Brouwer).
- CALVETE, E y VILLA, A. (2000) Burnout y síntomas psicológicos: Modelos de medida y relaciones estructurales, *Ansiedad y estrés*, 6:1, pp. 117-130,
- CASES, I. (2001) Formació estàtica en un entorn dinàmic, *Revista Guix*, 274, pp. 27-32.
- CASTAÑO, M.G y DÍAZ, E.M; RUBIO, S. (2000) Estrés percibido y patrón de conducta tipo A en profesores universitarios y de enseñanza secundaria, *Ansiedad y estrés*, 6:1, pp. 131-141.
- CORNELIUS, H y FAIRE, SH. (1998) *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente*, Madrid, Gaia).
- DOMENECH DELGADO, B. (1995) Introducción al síndrome «Burnout» en profesores y maestros su abordaje terapéutico, *Psicología Educativa*, 1:1, pp. 67-78.
- ESTEVE, J.M. (1987) *El malestar docente* (Barcelona, Laia)
- FERNÁNDEZ, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (Madrid, Narcea).
- GARCÍA DE LEÓN, M. A. (1991) Los docentes, unos profesionales acosados, *Revista Complutense de educación*, 2:2, pp. 267-276.
- GENOVAR, C y GOTZENS, C. (1990) *Psicología de la Instrucción* (Madrid, Santillana: Aula XXI)
- GIRARD, K y KOCH, S.J. (1997) *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores* (Barcelona, Granica)
- GONZÁLEZ TORRES, M.C. (1997) *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención* (Pamplona, Eunsa)
- JOHNSON, D y JOHNSON, R. (1999) *Cómo reducir la violencia en las escuelas* (Barcelona, Paidós).
- JOHNSON, D.W; JOHNSON, R.T; HOLUBEC, E.J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Barcelona, Paidós).
- MARTÍNEZ-ABASCAL, M.A. (1997) Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente, *Revista de Psicología general y aplicada*, 50: 1, pp. 137-144.
- MASLACH, C y JACKSON, S.E. (1981) The Measurement of Experienced Burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp. 99-113.
- MCKAY, M. et al. (1988) *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*, (Barcelona, Martínez Roca).
- ORTIZ ORIA, V. (1995) *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores* (Salamanca, Amarú).
- PETERSON, C. (1992) Learned helplessness and school problems, pp. 359-376, en MEDWAY, F. J. y

- CAFFERTY, T. P. (Eds). *School Psychology: A social psychological perspectives* (Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates).
- POLAINO-LORENTE, A. (1982) El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control, *revista española de pedagogía*, 40:157, pp. 17-45.
- PORRO, B. (1999) *La resolución de conflictos en el aula* (Barcelona, Paidós).
- SANDOVAL, R (2001) Professorat i estrès. Estem més estressats?, *Revista Guix*, 247, pp. 33-38.
- SELIGMAN, M. P. (1981) *Indefensión* (Madrid, Debate).
- SUREDA, I (2001) *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de secundaria* (Madrid, CCS).
- SUTHERLAND, V. J y COOPER, C. L. (1991) *Understanding Stress: A Psychological Perspective for Health Professionals* (Londres, Chapman & Hall).
- TEJEDOR, F. J. (1992) *La evaluación de la docencia universitaria como estrategia para la innovación de la enseñanza y la profesionalización del profesorado*. (Salamanca, Ponencia presentada al VII Congreso de la Asociación Internacional para la Investigación de la Personalidad del Docente).
- TORREGO, J. C. (2000) *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores* (Madrid, Narcea)
- TRAVERS, CH. y COOPER, C. (1997) *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente* (Barcelona, Paidós).
- TRIANES, M. V; DE LA MORENA, M. L; MUÑOZ, A. M. (1999) *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar* (Málaga, Aljibe).
- TRIANES, M. V y FERNÁNDEZ, C. (2001) *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria* (Bilbao, Desclee de Brouwer).
- VANDENBERGHE; R y HUBERMAN, A.M. (1999) *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A sourcebook of international research and practice* (Cambridge, University Press.)
- VANHORN, JE; SCHAUFELI, WB; ENZMANN,D. (1999) Teacher burnout and lack of reciprocity, *Journal of Applied Social Psychology*, 29:1, January, pp. 91-108.

Resumen:

Estrategias psicopedagógicas orientadas a la motivación docente: Revisión de un problema

Este artículo analiza los mecanismos por los que se desarrolla el malestar docente, generando la ansiedad de quien se siente amenazado sin poder evitar el riesgo que el día a día implica su profesión. Se proponen estrategias tanto preventivas como terapéuticas, que invitan a reflexionar a quienes tienen responsabilidades políticas, académicas, de formación del profesorado.

Descriptor: motivación docente, síndrome *burnout*, estrategias psicopedagógicas, ansiedad.

Summary:

Psychopedagogic Strategies for the motivation of the teacher: Revision of a problem

This article analyzes the mechanisms that develop the burnout syndrome of the teacher. This syndrome generates an internal anxiety constant which stems from every day problems within the job and the lack of resources to avoid them. Strategies, preventive as well as therapeutic are suggested. These ask the professionals; politicians and the academics responsible for teacher training to give thought to the problem.

Key Words: Teacher's motivation, Burnout syndrome, Teaching psychopedagogic strategies, Internal anxiety.