



Fundación
Víctor García Hoz

Análisis del malestar laboral en los entornos educativos e implementación de Programas virtuales y presenciales para prevenir ese malestar laboral en el profesorado

Investigadores principales:

Dr. Fernando Rubio A., Universidad de Huelva, España
Dra. Lastenia Ma. Bonilla S., Universidad de Costa Rica

11 de diciembre de 2008

Índice general

	No. pág.
I. Información general	
1. Número de proyecto	3
2. resumen	
II. Antecedentes	
1. Introducción	
i. Surgimiento del proyecto	
2. Antecedentes del proyecto	5
3. Planteamiento	
4. objetivos	
III. Referente teórico	
a. Marco teórico o marco referencial	9
b. Supuestos teóricos	
IV. Procedimiento metodológico	
a. Tipo de investigación	
b. Descripción y método	
c. Descripción y técnicas	
d. Población	22
e. Selección	
f. Descripción proc	
g. Forma análisis	
V. Análisis y discusión de los resultados	31
VI. Conclusiones y recomendaciones	86
VII. Bibliografía	90
VIII. Anexos	95

Índice de anexos

Sugerencias para el ensayo	95
cuestionario	96

1. Información administrativa del proyecto.

Número del proyecto: **724-A6-119**

Nombre del proyecto: **Análisis del malestar laboral en los entornos educativos e implementación de programas virtuales y presenciales para prevenir ese malestar laboral en el profesorado.**

Unidad base del investigador: Escuela de Física

Programa al que pertenece: Programa de tecnologías de la Información y la Comunicación en el campo educativo

Nombre de los investigadores:

Dr. Fernando Rubio Alcalá	Investigador responsable en España Universidad de Huelva
Dra. Lastenia Ma. Bonilla Sandoval	Investigador responsable en Costa Rica INIE
Dra. Lupita Chaves Salas	Investigador INIE
Dr. Rafael T. Andújar Barroso	Investigador Universidad de Huelva

Otros capacitadores que intervinieron:

Dr. José Manuel Bautista Vallejo	España, conferencista
Dr. Francisco Revuelta Pérez	España, conferencista
Dra. Beatriz Chaves Samaniego	España, conferencista
Dra. Susana G. Paíno Quesada	España, conferencista
Dr. José Ramón Alameda Bailén	España, conferencista
Ing. Juan Ramírez de Francia	España, facilitador en talleres
Msc. Lilliam España Mora	Costa Rica, conferencista
Dra. Pilar Zeledón Ruiz	Costa Rica, conferencista
Msc. Ana Patricia Castro Araya	Costa Rica, panelista
Dra. Eugenia Rodríguez Ugalde	Costa Rica, panelista

Vigencia del proyecto: 01-01-2006 al 31/07/2007

Prórroga para finalizar proyecto: 30/03/2008 finalizar

Prórroga para presentar el informe final: 30/09/2008

Resumen

Este proyecto tiene dos componentes: uno de investigación sobre el malestar laboral en los docentes en ejercicio en 13 instituciones educativas públicas: causas de estrés y modos de afrontamiento; y otro de capacitación; pero éste último se concibe siempre en función del primero.

Aunque requeriría más tiempo determinar el impacto de esa formación en los docentes voluntarios participantes, se recoge aquí unos primeros resultados interesantes.

En este informe se presentan los objetivos planteados para iniciar la investigación, las metodologías y técnicas elegidas para recolectar los datos, y el análisis de ellos y los resultados obtenidos. Finalmente se recogen las conclusiones a que se llegó al finalizar la investigación y sugerencias al MEP que si se aplican ayudarían a mejorar la calidad educativa del país.

Descriptores: rasgos psíquicos, motivación, estrés, deserción, repitencia, tensión laboral, protagonismo educativo, frustración, depresión, éxito, coherencia, malestar laboral, docentes.

II. Antecedentes

1. Introducción

a. Surgimiento del proyecto (iniciativa del investigador, asesoría, diagnóstico, evaluación, capacitación u otro)

El surgimiento del proyecto queda expresado en las palabras iniciales que se escribieron para el prólogo de la publicación resultado de esta investigación: “Esta publicación es el culmen de una larga trayectoria de cooperación entre investigadores españoles y costarricenses. Desde los momentos más incipientes en los que teníamos claro el objetivo de ayudar el panorama educativo de Costa Rica, pero no los procedimientos, ni los temas, ni los destinatarios, hasta la fecha, en la que ya damos por concluida una primera fase del proyecto, hemos trabajado sin cesar para la consecución de nuestros objetivos.

Desde los primeros contactos del Dr. Fernando Rubio y Dr. José Manuel Bautista Vallejo, investigadores de la Universidad de Huelva, con la Dra. Lastenia Ma. Bonilla y la Dra. Lupita Chaves, investigadoras de la Universidad de Costa Rica, muchos han sido los intercambios de información tanto in situ como a través del correo electrónico para la ejecución del proyecto.” Al observar el panorama educativo costarricense dos aspectos sobresalían: tensiones laborales en el ámbito docente y altos porcentajes de deserción y repitencia del alumnado.

El Noveno Informe del Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, manifiesta que ‘en el año 2002 tan sólo el 27% de los adolescentes que ingresó a primaria hace once años atrás logró completar la secundaria’. No es el primer año que el Informe describe esta situación ni la última. Esta realidad educativa se ha mantenido durante las últimas décadas y, por ello, es de todos conocida.

Algunos políticos reducen a una sola causa este grave problema, pues parecen mostrar con sus acciones que todo se soluciona dando becas a los alumnos. Pero la misma realidad contradice esto, el simple hecho de tener la beca no asegura la permanencia del alumno en el sistema educativo. Hay experiencias que demuestran que un trato humano, afable, sin tensiones entre las partes, favorece mucho más el aprendizaje que el bienestar exclusivamente económico.

También se ha observado que las situaciones tensionantes en los docentes lo que provocan es un gran desconcierto en el alumnado, por lo que, buena parte de estos alumnos muestran signos de ansiedad en las aulas que se traducen en violencia, intimidación, pasividad y desinterés por aprender, lo que los lleva a desertar con frecuencia, y en algunos casos a repetir, para luego desertar.

Otra razón, no menos importante, es el costo económico de las incapacidades, el cual a corto plazo es alto si hay que sustituir al profesorado, pero mucho más a largo plazo, porque la educación que está recibiendo la potencial sociedad del futuro es deficitaria y poco formativa, y esto redundará en la educación social y en la formación profesional.

Ante este serio panorama los gobiernos de los países más avezados están invirtiendo en el análisis de sus propias situaciones para buscar vías de prevención para paliar el problema.

Con estos antecedentes se concibe este proyecto, el cual pretende trazar un plan de investigación donde se articule tanto el análisis de la situación como las vías de prevención. Entre estas últimas se incluyen formar a los formadores en prevención de los riesgos psíquicos para el profesorado.

2. Antecedentes del proceso investigativo.

Toda investigación empieza cuando un “sujeto o varios deciden acercarse a una realidad para aprehenderla, es decir, para conocerla lo más profundo que sea posible, para comprenderla, para saber algo de ella”.

Con las referencias arriba descritas, surge el tema de este proyecto. Unos investigadores españoles proponen a una investigadora costarricense el tema y un posible abordaje de él. Concretamente se pretendía conocer la realidad del malestar laboral de los docentes en ejercicio dentro del sistema educativo público, desde tres perspectivas (Nogareda 2006:2):

- Fuentes o causas de tensión o de preocupación
- Estilos de afrontamiento
- Consecuencias en el estado físico de la persona.

A lo largo de la investigación se van sumando otros investigadores con la misma finalidad.

El tema ya había sido estudiado en España a través del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales con los docentes de las instituciones públicas. Además el Dr. Rubio, quien era el proponente del proyecto en ese país, llevaba varios años abordando el tema, incluso tenía un libro escrito sin publicar sobre el manejo del estrés.

No obstante, en nuestro país, aunque había carencia de investigaciones sobre el tema en este ámbito laboral, inquietaba, como ya se dijo, las manifestaciones de estrés laboral que se observaban y eran descritas por medios de comunicación. Sobre todo inquietaban las consecuencias que parecían percibirse en la calidad educativa: alto grado de incapacidades de los profesionales en ejercicio y la constancia en el porcentaje alto de deserción y repitencia de los alumnos.

Este proyecto inició como lo hacen todos: “La investigación científica no parte de la nada, sino que su punto de arranque debe ser la masa de conocimientos o de información progresivamente creciente, acumulada por la investigación de los científicos precedentes” (Sierra, 1996:149).

Para ello se recurrió tanto a la biblioteca de la Universidad de Huelva, como a la de la Universidad de Costa Rica. Además se utilizaron los buscadores de internet. Se obtuvo la información sobre los conocimientos existentes referentes al tema elegido tanto en Costa Rica como en otros países. Parte de esta información se presenta a lo largo de este documento, y en el apartado de bibliografía se recogen los documentos utilizados.

Sin embargo, estos conocimientos son sólo el inicio, son sólo la forma indirecta de alcanzar un saber.

La obtención de información puede tener lugar de forma directa o indirecta. En el primer caso, se transmite del que emite al que la recibe por algún medio o canal, sin ningún otro intermediario. En el segundo caso, la obtención de información por el receptor requiere una labor previa de documentación o de recopilación de fuentes donde se pueda encontrar la información científica buscada. En ella, el receptor accede a la información no directamente, sino a través de esta tarea de documentación previa. (Sierra 1996: 149)

La prevención de riesgos psíquicos o tensiones laborales ha sido un campo al que se le ha negado análisis y desarrollo en todo el planeta, pero cada día cobra mayor interés por sus implicaciones. Congruentemente, trabajar no debería suponer ningún riesgo para el trabajador, porque aparte de ser un medio para subsistir y desarrollarse humana y profesionalmente, directa o indirectamente está prestando un servicio a una comunidad o nación, lo cual debería darle un sentido pleno a su

labor. Sin embargo, las estadísticas datan porcentajes muy elevados de bajas laborales sobre todo en el ámbito público.

Un plausible ejemplo de riesgo laboral se encuentra actualmente en el entorno educativo, donde los riesgos provienen principalmente de cuestiones de orden psicológico. Estos problemas psicológicos que comporta la profesión docente tienen serias repercusiones en la personalidad y en la salud mental de los enseñantes.

Ahora bien, para prevenir o disminuir, en la medida de lo posible, las tensiones que ocasiona el ejercicio de la profesión es necesario tener identificadas las fuentes de conflicto y establecer mecanismos que permitan tomar las cautelas oportunas. Para ello se plantea esta investigación.

En 1996, Amparo Martínez Sánchez, profesora titular de didáctica de la Universidad de Valencia, sintetiza en cuatro las dimensiones donde se engloban los factores implicados en las situaciones tensionantes:

- Falta de protagonismo y autonomía en los planteamientos y realizaciones educativas
- Dificultad, falta de éxito y frustraciones en el trabajo didáctico
- Falta de autorrealización en la profesión
- Contradicciones y falta de coherencia entre la propia conceptualización teórica, la formación profesional y la actuación didáctica.

La Dra. Bonilla, coordinadora de esta investigación en Costa Rica, lleva varios años dando asesoría, conferencias, talleres a docentes tanto de instituciones privadas como públicas, y a corroborado experiencialmente los factores arriba detallados, por ello ha querido estructurar una investigación para formalizar los resultados de su experiencia.

3. Planteamiento del problema

¿Cuáles son las causas de tensión o de preocupación de los docentes costarricenses?

¿Cuáles son los estilos de afrontamiento que tienen los costarricenses?

¿Cómo repercuten esas tensiones en el estado físico de la persona docente?

4. Objetivos General y específicos

a. Objetivo general: Análisis del malestar laboral en los entornos educativos e implementación de programas para prevenir ese malestar laboral en el profesorado.

b. Objetivos específicos:

- i. Estimular la Cooperación Internacional en el marco del Proyecto de Investigación conjunta a desarrollar tendiente a la producción de conocimientos sociales y psicológicos, desde perspectivas interdisciplinarias y multidisciplinarias, para la superación de problemáticas socioculturales regionales y nacionales y para el fortalecimiento institucional, desde el contexto de los entornos educativos
- ii. Evaluar la situación de Costa Rica en cuanto al malestar laboral se refiere en los entornos educativos, tanto del profesorado como del alumnado.
- iii. Diseñar un plan virtual y presencial para prevenir el malestar laboral en el ámbito educativo
- iv. Implementar un plan piloto virtual y presencial para prevenir el malestar laboral en el ámbito educativo

Objetivos	Metas o actividades	Logros
Estimular la Cooperación Internacional en el marco del Proyecto de Investigación Conjunta a desarrollar tendiente a la producción de conocimientos sociales y psicológicos, desde perspectivas interdisciplinarias y multidisciplinares, para la superación de problemáticas socioculturales regionales y nacionales, y para el fortalecimiento institucional, desde el contexto de los entornos educativos.	Viajes de los investigadores costarricenses a Huelva y de los investigadores españoles a la UCR para formular, conjuntamente el proceso investigativo	Plan para realizar la investigación, y las capacitaciones. Intercambio de conocimientos.
Evaluar la situación de Costa Rica en cuanto al malestar laboral se refiere en los entornos educativos, tanto del profesorado como del alumnado.	Fuentes documentales, escritos personales, Encuestas, entrevistas, observación en los cursos de capacitación, Plan de prevención	Publicación de un libro con los resultados que reflejan la situación de malestar docente en las instituciones públicas elegidas para la investigación. Temario a impartir en los cursos
Diseñar el Plan de Prevención del malestar laboral para el profesorado, con base en los resultados de la investigación sobre el análisis de la situación.		Los en acti
Implementar un plan piloto virtual y presencial para prevenir el malestar laboral	Cursos de formación, programas de prevención, portal de internet, manual práctico	Encuentro Educativo I: Mirando al docente, II: Realidad Nacional y III: Autoestima. Libro del Dr. Fernando Rubio. Cursos de capacitación.

Pendientes:

- Escribir un artículo para ser publicado al menos en una revista. Se espera elaborarlo en este año y presentarlo a alguna revista para su publicación. Se tratará de enviarlo a una revista nacional y otra internacional al menos

Plan virtual para prevenir el malestar laboral.

- Para poder ejecutar este plan virtual era necesario contar con un personal que diera respuesta a los docentes que ingresaran a la página web pues esta tendría que ser interactiva. Al no tener fondos para ello

III. Referente Teórico

a. Marco teórico o marco referencial que sustenta el trabajo

b. Supuestos teóricos

El tema principal¹ de esta investigación es el estrés y su incidencia en la figura del docente costarricense. El estrés no es un fenómeno nuevo ni particular de este contexto. Ya en el primer cuarto del siglo XX Sylvie hizo las primeras menciones de este término, que proveniente del campo de la física, fue gradualmente incorporándose a otros campos, como la psicología, medicina, educación, etc. Que haya índices altos de estrés en el profesorado de Costa Rica no sería sorprendente, y no debido a las causas internas del país, sino por ser una situación que afecta de modo global a casi todos los países del mundo. Países desarrollados como Inglaterra o Francia tienen una necesidad imperante de contratar profesores. Nadie quiere ser profesor, pues antes al menos existía un prestigio social y un respeto a esta figura, pero ahora es justamente lo contrario, y además hay que añadir un salario no atrayente y muchas horas de desgaste físico y psicológico. Menos mal que todavía queda (y nunca faltará) la vocación. La docencia es una de las empresas más vocacionales. Y el premio llega a modo de recompensa espiritual mediante la realización personal de saber que se ha colaborado en la formación de las personas. Es el factor humano el que engrandece la profesión docente.

Ya en 1998, la actual Viceministra de Educación Alejandrina Mata, presenta este panorama en un artículo recogido en la revista Educación, de la Universidad de Costa Rica. Baste un párrafo: “(...) existe clara evidencia que demuestra que en los últimos años, en Costa Rica la labor del maestro ha sido socialmente descalificada”.(46) Más adelante vuelve a decir: “Esta tendencia hacia el prestigio de la profesión docente no se sostiene a lo largo del siglo, sino que empieza a decaer y a repercutir negativamente en la imagen del educador”. (47) Para concluir esboza cuatro posibles explicaciones: falta de participación del maestro en la propuesta de políticas y acciones educativas; falta de consistencia de los proyectos educativos dentro de las políticas nacionales; visión reduccionista de los problemas de la educación y, por último, cuestionamiento epistemológico sobre las Ciencias de la Educación y la Pedagogía.

Ahora bien, aunque es importante conocer éstas u otras explicaciones para el desprestigio de la profesión, hay que dar unos pasos más si queremos realmente mejorar la educación costarricense, pues sabemos que esta situación conlleva desmotivación, y estrés en el docente en ejercicio. Este estado no es la mejor condición para enfrentar la labor docente día a día.

Por ello, en esta investigación nos abocamos no sólo a conocer cuáles son las causas principales de estrés sino también cómo éstas son afrontadas. Además, a través de capacitaciones, los docentes voluntarios participantes han descubierto otros modos posibles de afrontamiento que les permite disfrutar más esta labor de formación de personas y, por qué no decirlo, también a disfrutar más la vida.

1. Situación Actual²

Una de las conclusiones que se extraen del informe del Observatorio Español de Riesgos Psicosociales (2005), en el que participan agentes sociales como la Federación Estatal de Trabajadores

1 Dr. Fernando Rubio y Dra. Lastenia Ma. Bonilla

2 Ing. y Psicólogo Juan Ramírez de Francia

de la Enseñanza (FETE), universidades españolas o sindicatos, como la UGT, señala que en el sector de la enseñanza el 63,5 por ciento de los docentes sufre riesgo de padecer un *alto nivel de estrés*.

La incorporación de las nuevas tecnologías, la pérdida de valores, la problemática social, las dificultades derivadas de la inmigración, la diversidad en el aula, los constantes cambios curriculares, o el esfuerzo de adaptación de los educadores a los cambios escolares son algunas de las causas que se señalan como principales motivos de esta problemática situación. La mayoría del profesorado encuestado por el Observatorio manifiesta que el mayor riesgo para su salud que se deriva del estrés son los problemas psicológicos.

Si bien esta situación comporta una realidad que, con sus matices, se reproduce en toda la geografía española, ¿es aplicable al contexto docente en Latinoamérica en general? ¡Me temo que sí!

2. ¿Cuáles son los desencadenantes del estrés? *Ámbito de estudio*³

Una definición interesante del **estrés psicológico** es la de Lazarus y Folkman (1984): “Es una relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por aquél como amenazante o desbordante de sus propios recursos y que pone en peligro su bienestar”. Estas características del entorno o estímulos generadores de estrés se han considerado generalmente como acontecimientos que implican **cambios** en las rutinas de la vida cotidiana de las personas, rompiendo sus automatismos y generando nuevas condiciones y necesidades. Por eso, los estudios sobre el estrés centrados en los desencadenantes, se denominan **estresores con efectos** tanto negativos como positivos, según sean a su vez percibidos los cambios como negativos (problemáticos o no deseados), o positivos (oportunidades o sí deseados) por la persona.

Se pueden diferenciar tres tipos de **condiciones desencadenantes de estrés** (Lazarus y Folkman 1984):

- a. Los cambios o estresores *mayores*, considerados como sucesos estresantes de forma universal y situados fuera de cualquier tipo de control. Son los desastres naturales del tipo terremotos, inundaciones, volcanes, o producidos por el hombre como son la guerra, el encarcelamiento o el secuestro.
- b. Los cambios o estresores *menores* pueden hallarse fuera del control del individuo como son la muerte de un ser querido, una amenaza a la supervivencia, o la pérdida del puesto de trabajo; pero también existen acontecimientos que están fuertemente influidos por el individuo, como son los divorcios, tener un hijo, o pasar un examen.
- c. Los cambios o estresores *cotidianos*, que se trata de pequeñas cosas que pueden irritarnos o perturbarnos en un momento dado. Aunque las molestias que sufrimos a diario sean mucho menos dramáticas que los estresores mayores o menores, pueden ser incluso más importantes en el proceso de adaptación y de conservación de la salud. Pertenecen a esta categoría las responsabilidades laborales, organizativas, domésticas, aspectos relacionados con la economía, la salud, la vida personal, etc. Los estresores cotidianos presentan características que con frecuencia implican cambio o novedad, producen incertidumbre ante la ambigüedad de nuestra realidad cotidiana o, la persona percibe que le faltan habilidades o recursos para afrontar la situación.

³ Ing. y Psicólogo Juan Ramírez de Francia

3. Radiografía de la educación costarricense⁴

La educación en nuestro país fue, en otras épocas, un elemento que contribuyó a la construcción de una sociedad equitativa y solidaria, que favoreció la consolidación de una amplia clase media. Sin embargo, en la actualidad el sistema educativo está en crisis. Los datos oficiales evidencian las desigualdades, la exclusión y la discriminación del sistema hacia las personas de menos recursos económicos (Universidad de Costa Rica 2006).

Esta situación se presenta a pesar de que Costa Rica ha ratificado las declaraciones internacionales de derechos humanos, y la Constitución Política de 1949, en el Título VII incluye la normativa en el campo de la educación que rige al país.

En su artículo 78, se establece la gratuidad, obligatoriedad y universalidad de la educación. En la reforma de 1997 a este artículo se incluye que será financiada con el 6% del Producto Interno Bruto (PIB), y se extiende la obligatoriedad a la educación preescolar, de tal manera, la educación es obligatoria desde este nivel hasta el III ciclo de la Educación General Básica, lo que implica diez años en el sistema educativo. La gratuidad abarca además el ciclo diversificado que implica dos o tres años más en la educación secundaria para obtener el título de bachillerato.

Además el Código de la Niñez y la Adolescencia (1998) afirma la obligación del Ministerio de Educación Pública de garantizar la permanencia de niñas, niños y adolescentes en el sistema educativo y de disponer de mecanismos para evitar la deserción.

Esto significa, de acuerdo con lo que ratificó la Sala VI del Poder Judicial, que la educación es un derecho humano universal, irrenunciable e improrrogable, por lo que el Estado costarricense debe garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, y ésta debe “ser accesible y de la más alta calidad, la escuela debe ser un espacio para el ejercicio de la libertad, así como un medio de transmisión de los más elevados valores democráticos” (Universidad de Costa Rica 2006: 47).

Asimismo de acuerdo con el “Estado de la Educación”, el presupuesto en este campo se ha incrementado a partir de la década de los noventa. “Entre 1994 y 2004 la inversión pública social real en educación creció un 42.5% y el gasto real per cápita aumentó en un 64.6%” (CONARE 2005: 51).

A pesar de la normativa existente y del aumento de presupuesto para la educación, los datos oficiales evidencian una gran brecha entre la reglamentación, el financiamiento y la situación real de niñas, niños y adolescentes en torno al derecho a la educación. A continuación se presentan algunas cifras tomadas del Estado de la Educación publicado por el Programa de Estado de la Nación para el Desarrollo Humano Sostenible del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) en el año 2005.

Matrícula

Es indiscutible que los esfuerzos que se han realizado en los últimos años para aumentar la cobertura del sistema educativo a toda la población no han sido suficientes.

Se han logrado algunos avances en el nivel de transición de la educación preescolar y en la educación secundaria, pero aún falta mucho por lograr.

4 Dra. Lupita Chaves Salas

En el nivel de transición, que atiende niñas y niños a partir de los 5 años y 3 meses, creció la cobertura de manera significativa en un 28.3 % de 1990 al 2004. Este logro es importante pues existe suficiente evidencia científica que demuestra que los programas de educación inicial traen grandes beneficios a las niñas y los niños pequeños, no sólo en términos individuales e inmediatos, sino también en términos sociales y económicos a lo largo de toda su vida en cuanto a sus habilidades para contribuir con la familia, la comunidad y la nación (Myers 1995; Rivera 1998).

En la educación secundaria, en el año 2000, se logró igualar la cobertura que este nivel tenía en 1980, la cual había disminuido considerablemente debido a la crisis económica que sufrió el país en esa década. La tasa bruta de escolaridad ascendió en el 2000 al 60.9%, la misma de 1980. En el 2004 la tasa alcanzó el 72.6%. Es importante resaltar que este aumento de cobertura es sobre todo en el III Ciclo de la Educación General Básica. La educación diversificada sigue manteniendo una baja cobertura de apenas el 38.4% en el 2004, y presentan claras diferencias por género en la permanencia en este nivel, de tal forma la tasa neta para varones es del 34.5% y para las mujeres de 42.4%. Estos datos reflejan que un alto porcentaje de jóvenes no están concluyendo sus estudios secundarios, indispensables para superar la pobreza, por lo que aún queda mucho por hacer.

En relación con la educación primaria, el país presenta datos que suponen la universalidad de este nivel. En el 2004 la tasa fue de un 103.7%. Sin embargo, como lo indica el “Estado de la Educación” (2005) en el II ciclo la tasa neta desciende a un 88.3%, lo que significa que muchos niños y niñas no están terminando la educación primaria, problema que se debe atacar para cumplir con el derecho a la educación que tienen todas las personas en nuestro país, de acuerdo con la normativa vigente.

Reprobación

No es suficiente el crecimiento de acceso al Sistema Educativo si no se logra la permanencia del estudiantado en las aulas hasta que se gradúen.

La reprobación aumenta las posibilidades de abandono de la escuela, y el número de años que el alumnado debe permanecer en la escuela.

Los datos indican que en el año 2002, el tiempo promedio que tarda un estudiante de primaria para graduarse es de 7.4 años, y uno de educación secundaria es de 9.4 años. Estos promedios han bajado en los últimos años; sin embargo son altos, sobre todo en secundaria (Ministerio de Educación Pública 2004).

De acuerdo con el “Estado de la Educación” (2005), la reprobación en educación secundaria es muy alta, sobre todo en séptimo y décimo años. La tasa de reprobación promedio en el periodo 1990-2004 en séptimo fue de un 27.4% y en décimo de un 21.7%. En I y II Ciclos de la Educación Diversificada fue de un 10% y en primer grado de un 14.5 %.

Exclusión

La exclusión del sistema educativo es un gran problema en Costa Rica, sobre todo en secundaria. En el año 2004, el 3.3% de los estudiantes de educación primaria dejaron sus estudios y el 11.6% de secundaria. Este último porcentaje ha venido en disminución en los últimos años (en 1995 fue de un 16%) debido a los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación Pública.

La exclusión se presentó con mayor énfasis en primer grado con 4.1%, en séptimo con 18.3% y en décimo con 9,3%. Se evidencia que los retiros más altos se dan en el inicio de los ciclos lectivos, de preescolar a primaria y de primaria a secundaria. Esta situación se podría explicar por el cambio de organización y de metodologías de cada uno de estos niveles, lo que requiere un proceso de adaptación por parte del estudiantado. Este dato es importante para crear propuestas que contribuyan a evitar la exclusión en estos niveles (CONARE 2005).

Las investigaciones realizadas por el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública y el Programa Estado de la Nación indican que las causas más importantes que llevan a que la población estudiantil de educación secundaria abandone los estudios se relacionan con asuntos socio-económicos, familiares y por la falta de pertinencia de los contenidos de este nivel de la educación. Las personas jóvenes no ven la utilidad de los aprendizajes que les ofrecen en las instituciones educativas y califican como aburridas las clases que reciben. Esto implica un gran reto dirigido a transformar este nivel, puesto que la exclusión escolar tiene graves consecuencias para las personas y para el país porque limita las posibilidades de mejorar la calidad de vida individual y social.

Equidad

Los esfuerzos realizados en los últimos años no han logrado evitar las inequidades del sistema educativo. Las personas de menores ingresos tienen menos posibilidades de estudiar que las de mayores ingresos. En los informes del “Estado de la Nación” y del “Estado de la Educación” se muestran las desigualdades en cuanto a cobertura, permanencia y resultados educativos de los estudiantes que proceden de instituciones públicas y privadas, de zonas urbanas y rurales, y las diferencias que se dan por género, lo que no contribuye a promover la equidad social debido a que se sigue reproduciendo el círculo de la pobreza, y peor aún, ampliando brechas entre ricos y pobres. Al respecto, en el Décimotercer Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible se indica: “(...) no solo aumentó la inequidad absoluta: los más pobres se empobrecen, mientras los más ricos se beneficiaron...el nivel de pobreza se mantuvo inalterado por duodécimo año consecutivo y aumentó el subempleo invisible” CONARE (2006: 13).

En cuanto a la asistencia de estudiantes a las instituciones educativas de zona rural y urbana, la Encuesta de Hogares del 2004 evidencia diferencias en la educación preescolar y en la educación secundaria. En educación inicial el 74.2% de los niños de las zonas urbanas asisten a este nivel, mientras que en las rurales solo el 66.7%. En el nivel de secundaria el contraste es mayor: 83.3% de los jóvenes de áreas urbanas está en los colegios ante un 68.4% de las zonas rurales (CONARE 2005)

Los datos sobre reprobación indican que en educación primaria este porcentaje es más alto en las zonas alejadas de las ciudades, el cual representa un 11.2% en contraste con un 8.1% de las zonas urbanas. Sin embargo, en las zonas rurales la reprobación es menor: de un 17.1% frente a un 21.1% para las urbanas. Por otra parte, reprueban en mayor cantidad los hombres (22.6%) que las mujeres (17,6%) y la mayor reprobación se presenta en hombres de colegios públicos urbanos, que es un 26.9%.

No se presentan diferencias importantes en la deserción por zona geográfica. En primaria fue alrededor de un 3%, en secundaria de un 12 %, y en séptimo año (nivel en que históricamente se han presentado mayores niveles de deserción) fue alrededor de un 20% en ambas zonas.

De acuerdo con los datos proporcionados por el “Estado de la Educación” (2005), también existen brechas por condición socioeconómica sobre todo en el nivel de educación preescolar y de educación secundaria, ya que el 88.7% de los estudiantes pertenecientes al quintil de mayores

ingresos asisten a la educación preescolar, ante el 63.5% del quintil de menores ingresos; en secundaria los porcentajes son de un 94.7% frente a un 72.3%.

Estos datos son preocupantes puesto que hay evidencia científica que indica la relación entre los años de estudio y el ingreso (Mora y Ramos 2004).

Para el año 2004, en relación con el género, un porcentaje mayor de mujeres que de hombres “no trabaja y estudia”, el porcentaje fue de un 77.4% contra un 73.3%. Sin embargo, una mayor cantidad de mujeres (16%) que de hombres (7.2%) “no estudian ni trabajan”. Este porcentaje aumenta en la zona rural, lo que se podría explicar por razones culturales.

Las inequidades del sistema educativo también son evidentes en los porcentajes de reprobación y de deserción que se presentan entre las instituciones públicas y privadas, en el año 2004. En todos los casos los estudiantes que asistieron a las instituciones privadas tenían ventaja.

La educación primaria pública presentó un porcentaje de reprobación de un 10.1%, mientras que la privada de un 1.5%. En la educación secundaria los datos muestran un 21.9% en las públicas frente a un 7.7% en las privadas.

En cuanto a la deserción en las escuelas primarias públicas en el año 2004, ésta fue de un 3.5% y en las privadas de un 1%. En secundaria pública ascendió a un 12.8% ante 1.8% de las privadas (CONARE 2005).

Estas desigualdades se dan por diversos motivos: condiciones socioeconómicas del estudiantado, infraestructura, equipo y material didáctico que tienen las instituciones públicas y privadas, condiciones con las que cuenta el personal docente, entre otras.

Es evidente que las inequidades persisten y que deben realizarse grandes esfuerzos para que la educación en Costa Rica vuelva a promover una mejor distribución del ingreso como se hizo en décadas anteriores.

Calidad

La calidad de la educación es un desafío para la sociedad actual. Algunos la asocian con criterios cuantitativos en relación con el número de días lectivos, los resultados finales de pruebas nacionales de áreas específicas, entre otros aspectos. Otros consideran que la calidad de la educación es un término mucho más amplio relacionado con diversos elementos que entran en juego en los procesos educativos: condiciones socioeconómicas de la población estudiantil, así como políticas estatales, formación y capacitación docente, currículo, planeamiento, procesos de enseñanza y aprendizaje, material didáctico, participación de la comunidad educativa, infraestructura, evaluación, etc., que inciden decisivamente en la oferta educativa que se brinda a las comunidades (Chaves 2004).

En Costa Rica tradicionalmente se ha valorado la calidad educativa mediante los resultados de las pruebas nacionales que se aplican en secundaria al concluir el tercer ciclo (esta prueba se eliminó a partir del año 2008) y la educación diversificada. En el tercer ciclo la aprobación de estas pruebas ha sido baja. En matemáticas sólo un 20.5% de los estudiantes la aprobaron en el 2004, promoción inferior al 31.3% que la aprobó en el 2002; éste fue el porcentaje más elevado en el lapso del 1996-2004. Los resultados fueron más altos en Estudios Sociales (71%) y en Inglés (72.8%) (CONARE 2005).

En bachillerato es mejor el rendimiento debido a que existe una alta deserción en noveno y además, para realizar estas pruebas el estudiante debe haber aprobado el curso lectivo. Matemáticas es la materia que presenta mayor dificultad; en el 2004 la aprobó el 72.5%, aunque esta cifra ha ido en aumento. En relación con las pruebas de Estudios Sociales, Español, Inglés y Educación Cívica, la aprobación fue superior al 90%, y en Biología, Física y

Química los porcentajes de aprobación fueron mayores al 85% (CONARE 2005). De acuerdo con los datos del Estado de la Educación, “el rendimiento final en el bachillerato formal es bajo, ya que menos de dos terceras partes de los estudiantes lo aprueban. El porcentaje de promoción ha venido disminuyendo en los últimos años, pasando de un 66.7% en el 2002 a un 64.4% en el 2003, y finalmente a un 62.1% en el 2004” (CONARE 2005: 30).

Si se analizan estos datos por tipo de institución pública o privada, se evidencian grandes diferencias entre ellas, ya que el porcentaje de promoción en el 2004 fue de un 56.1% y de un 83.7% respectivamente. Entre los colegios públicos presentan mayor rendimiento los colegios técnicos (62.3%) que los académicos (54.7%); los diurnos (58.5%) que los nocturnos (41.4%). Esto implica que la variable socioeconómica es importante de considerar al analizar estos resultados (CONARE 2005).

A nivel internacional, en el año 2005 los estudiantes costarricenses participaron en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) que realizó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Las pruebas las realizaron niños de tercer y sexto año en matemáticas y en lecto-escritura, y los resultados fueron positivos (Garnier 2008).

En el nivel de tercer grado, en la prueba de matemáticas, el promedio de Costa Rica fue superado por Cuba y el estado de Nuevo México, siendo igual al de México, Chile y Uruguay y mejor que los demás países. En sexto, Cuba y Uruguay tuvieron mejor promedio que Costa Rica, que quedó al lado de México y Nuevo León.

En lectura, los niños costarricenses ocuparon el segundo lugar con Chile, siendo superados por Cuba. Los de sexto quedaron en segundo lugar debajo de Cuba.

Sin embargo, es importante recalcar que los países que están en similares posiciones que Costa Rica en estas pruebas han obtenido bajos resultados en exámenes internacionales como el “Programme for International Student Assessment” (PISA), lo que significa que falta mucho trabajo por delante.

Profesión docente

De acuerdo con el “Estado de la Educación” (CONARE 2005), los educadores con título académico ha tenido variantes a través del tiempo. En 1981 había un 84.1% de docentes con título; en 1995 este porcentaje disminuyó a un 79.5%, y en el 2004 volvió a incrementarse a un 89.3 %. También se presentan diferencias por nivel educativo. Es así como el 92.3% de los educadores que laboran en el I y II ciclo de la Educación General Básica cuentan con título, en preescolar lo tienen el 84.3%, en secundaria el 89.4% y en educación especial el 75.6%.

Acerca de las condiciones del personal docente en relación con otras profesiones, los docentes son los que presentan una mayor proporción con el título de bachillerato universitario, el cual representa un 40.8%, frente a un 22.2% de los de Ingenieros, Informáticos y afines, un 8.2 % de los profesionales en Ciencias de la Salud y afines, y un 15.8% los de Ciencias Sociales. No obstante, únicamente el 10,7% de los docentes tienen un posgrado (CONARE 2005). Estos profesionales son por lo general empleados públicos, puesto que el 81.8% labora con el Estado.

De acuerdo con los datos arrojados por la Encuesta de Hogares, las personas profesionales en educación reciben un menor salario por su trabajo que otras profesiones. El ingreso promedio mensual total representa solo el 59.2% del que reciben otros profesionales y las diferencias aumentan al compararlo con los que laboran en las Ciencias de la Salud y Derecho. “El ingreso promedio de los docentes apenas supera en un 16.8% al de las ocupaciones del nivel

técnico” (CONARE 2005: 45). Se podría pensar que esta diferencia se debe a que el personal docente cuenta con una mayor proporción de bachilleres, pero esto no es así, ya que los educadores perciben el 67.3% del ingreso del resto de profesionales con bachillerato universitario, el 63.4% si tienen una licenciatura y el 55.6% si obtienen posgrado. Además, no alcanzan el mismo incremento de salario al obtener un título más alto con respecto a otras profesiones, lo que no estimula la superación académica del personal docente.

Los datos muestran que la profesión docente no tiene las condiciones sociolaborales adecuadas ni coherentes con la responsabilidad que implica ejercer la docencia. Estudios previos (Day 2006; Murillo 2006,) indican que uno de los elementos esenciales en el mejoramiento de la calidad de la educación es el personal docente que guía, orienta, facilita los procesos pedagógicos que se desarrollan en las aulas y en los centros educativos.

Al respecto la Unesco menciona:

Hay evidencias que muestran que, excluyendo las variables extraescolares como el origen socioeconómico de los alumnos, la calidad de los profesores y el ambiente que logran éstos generar en la sala de clase son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos. Es más, la posibilidad de transformar las políticas educativas y las grandes reformas en cambios reales en las escuelas y en las prácticas pedagógicas de los profesores tienen relación directa con su compromiso y corresponsabilidad (2007: 6).

De ahí la importancia de mejorar las condiciones de trabajo de estos profesionales pues desempeñan un papel fundamental en toda sociedad.

4. Situación actual de la educación

En la actualidad las transformaciones políticas, económicas y sociales que experimenta el mundo demandan el análisis de la oferta educativa que se les ofrece a las personas. Numerosas investigaciones confirman el valor que posee la educación en el mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos y, por ende, de la sociedad. Está demostrado científicamente que mayores niveles educativos en la población traen como consecuencia una mejoría en la salud, salarios más altos, disminución de la criminalidad y de embarazos en adolescentes, entre otros aspectos. Los beneficios derivados de la educación son tanto en términos individuales e inmediatos, como sociales y económicos, a lo largo de toda la vida en cuanto al desarrollo de habilidades para contribuir con la familia, la comunidad y el país (Myers 1995; Rivera 1998; Kliksberg 2007).

La educación debe dirigirse a promover el desarrollo integral de las personas que las lleve a ser solidarias, respetuosas, creativas, amantes de la paz, ciudadanas y ciudadanos activos, comprometidos con el desarrollo humano y sostenible de nuestro mundo; sensibles ante lo bello, con las actitudes, las habilidades y los conocimientos requeridos para incorporarse al mundo del trabajo, recrearse y disfrutar plenamente de la vida.

Los datos expuestos en este capítulo confirman la necesidad de renovar el sistema educativo costarricense para que ofrezca un servicio de calidad a los diferentes sectores de la sociedad.

Para ello es importante analizar los múltiples retos que debe enfrentar la sociedad costarricense para avanzar en desarrollo humano y social. Es preciso

- Lograr mayores niveles de equidad en la educación.

- Fortalecer la profesión docente y la educación continua del profesorado.
- Promover mejores condiciones sociolaborales de este personal
- Mejorar la calidad de la educación y hacerla pertinente y atractiva para que el estudiantado desee aprender.
- Promover una educación en valores que propicie la convivencia respetuosa y solidaria.
- Mejorar la infraestructura, el equipo y el material educativo.
- Favorecer una educación integral.
- Ampliar la inversión estatal en educación.
- Aprovechar los resultados de las evaluaciones para realimentar el sistema.
- Incentivar la investigación educativa.
- Lograr la participación de la comunidad y las familias en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Pero para avanzar es necesaria una reforma integral del sistema educativo, iniciando con la reestructuración administrativa del Ministerio de Educación Pública y de un análisis de la labor que realiza el Consejo Superior de Educación. La labor es ardua pero indispensable si se quieren lograr transformaciones reales que lleven a la construcción de una sociedad justa y solidaria.

5. Las perspectivas del hombre postmoderno⁵

Parecería, en cierto sentido, que sólo un cúmulo de factores que se asemejan han propiciado esta crisis postmoderna. Un papel considerable en esta crisis lo ha tenido el desarrollo de la misma ciencia, tan alabada desde su nacimiento por la modernidad.

De todas las manifestaciones mencionadas, algo que puede ser extraído es que no sin razón vemos cómo ha surgido un cientifismo que pretende que el único modo de conocimiento verdadero es el científico, como encontramos en algunos de los autores referidos y, cómo no, en los pertenecientes al llamado Círculo de Viena (Neurath, Kraft, Schilck, Carnap, etc.). Con ellos, el positivismo lógico ha sido una reflexión en profundidad sobre los fundamentos y límites del conocimiento humano, teniendo como único modelo el conocimiento científico y más concretamente la ciencia física, tomando como elemento de reflexión filosófica la lógica (Blasco 1984). Pero negando toda posibilidad de conocimiento metafísico, los positivistas fueron despiadadamente antimetafísicos, han arrumbado la misma posibilidad de la ciencia, pues ésta parte del convencimiento ordinario y básico de que el mundo es real y que, por tanto, puede ser conocido (Sayés 1994). Para Barnett (1997: 22), “the world is now understood to be unknowable, and doubly so”.

Pero porque la razón y la ciencia no son absolutas, también afirma Gahona (1994) que

la demostración de Poincaré de que las ecuaciones de la mecánica clásica no permiten la predicción determinística del comportamiento de sistemas incluso mínimamente complejos; la superación de la física de Newton con la teoría de la relatividad; y, por último, la revolución de la mecánica cuántica, que introduce un principio de indeterminación en el mismo corazón de la física, han llevado al hombre contemporáneo a una desconfianza casi total en el poder de la razón.

⁵ Dr. José Manuel Bautista

Éstas son algunas de las razones poderosas por las que podríamos situar simbólicamente el fin del racionalismo moderno en la demostración matemática del *teorema de Gödel*. “Matemático” y “científico” se identifican. Lo que hace “científicas” a las ciencias ofreciéndole además la posibilidad de progresar es la introducción y la aplicación de las matemáticas. Ahora bien: con el teorema de Gödel fracasa el programa formalista de Hilbert de unificación de los diversos sistemas axiomáticos. El teorema de Gödel demuestra definitivamente que no existe una matemática universal, esa matemática universal con la que sueña todo racionalista, que sería la explicación científica omnicomprendiva de la realidad (Gahona 1994). Y no existiendo ni pudiendo existir una matemática completa y autoconsistente porque se contradice a sí misma, con mayor razón tampoco podrá hacerlo el racionalismo.

Recordemos que la pretensión de David Hilbert, máximo exponente de la Escuela de Göttingen, era la formalización y axiomatización del pensamiento matemático de la época, quien en 1900, en un congreso internacional de matemáticas realizado en París, presenta un programa de investigación sintetizado en 23 problemas, resueltos los cuales se suponía posible sistematizar axiomática y formalizadamente todo el saber matemático.

Pero, tanto la concepción científica “empirista-positivista” inglesa de la primera revolución industrial, como la concepción científica “totalizadora-abstracta” alemana de la segunda revolución industrial, malogran en sus intentos de buscar en las matemáticas, abstractas y lógico-deductivas, la verdad totalizadora y absoluta (Cocho 1980).

Y en el estado actual de estos discursos es el hombre el que preocupa de una manera especial (Lather 1992). Aunque bien es cierto que ya hemos apuntado algunas facciones del hombre contemporáneo que vive en y se relaciona con la postmodernidad, llega ahora el momento de proponer algunos rasgos que más directamente moldean al hombre para introducir argumentos que expliquen su nuevo estado de fundamentación y acción, si es que acaso éstas son tareas que pueden llevarse a cabo.

Para empezar y porque no podemos prescindir de la realidad que más le atañe al hombre, hemos de hablar de una crisis cultural que es tanto como hablar de una crisis de realización del hombre. Así, parece no haber inquietudes culturales, ni grandes aspiraciones sociales (de lo que no puede decirse lo mismo en el terreno económico), ni verdaderos debates ideológicos en la sociedad actual si echamos una mirada a nosotros mismos y más allá de nosotros. El estado de las motivaciones está por los suelos si bien todas ellas llevan a un efímero bienestar, tantas veces falso como fundado en la debilidad de unos presupuestos en decadencia.

La rapidez y la mutación constante de la vida, la veloz cultura de la imagen, más pasajera si cabe que la moda que nunca arraiga, los discursos fatigables, ligeros o efímeros, la existencia sumergida en la fútil banalidad y en la mediocridad desmedida; no parece que estemos precisamente en una época que valore el esfuerzo, la vocación. El mundo postmoderno no se caracteriza precisamente por la capacidad de reflexión, más bien se distingue por la precipitación; es como si el hombre actual no parase de moverse entre las cosas, y cuando se cansara, las pusiera en movimiento.

Todos éstos se nos proponen como los rasgos de un cambio antropológico que, a su vez, suponen un proceso de adaptación a una nueva cultura cambiante, tecnológica, internalizada, virtual y consumista (Vera Vila 1995).

Por otro lado, esta cultura se caracteriza por una especialización cada vez mayor que no es más que reflejo y consecuencia de una sociedad que ha empezado a fragmentarse, que es capaz de

introducir términos como los de lenguaje privado, vida íntima y entronizar a un sujeto desvinculado de su razón colectiva. Y relacionado con esta posición también se dice estar en la cultura de lo efímero, que tanto está afectando al hombre, por cuanto que el hombre no desea continuidad alguna entre los diversos momentos y espacios de su vida, porque claro es que eso resultaría ser el regreso a la realidad y una vuelta hacia la responsabilidad con ella.

Los prodigios técnicos de la electrocomunicación han encontrado un terreno abordable y suficientemente abonado para el hombre alimentado intelectualmente de la postmodernidad. Para Calvo Hernando (1980), la ciencia marcha adelante, rápida y furiosamente, pero nuestra capacidad de manejar los nuevos poderes no mantiene el mismo paso; al acelerarse el ritmo, la distancia que separa nuestra capacidad de descubrir y de manejar los descubrimientos se hace cada vez más grande. En muchas áreas de la ciencia, nuestro conocimiento se duplica de siete a diez años. Sin embargo, al utilizar tal conocimiento, solemos basarnos exclusivamente en creencias y prácticas que se originaron hace siglos.

Era de la electrónica, sociedad del espectáculo, del goce, era de la civilización, sociedad *light*, nueva Edad Media, tiempo de individualismo residual, heteromorfismo y relativismo valoral, era postmetafísica, sociedad del ocio, era de la información, impersonalismo, etc. (Cocho 1980; Calvo Hernando 1980; Touraine 1993; Minc 1994). Éstas son algunas de las calificaciones que el tiempo que nos depara ha ido teniendo desde distintos autores. Todas ellas mantienen posiciones equidistantes cuando nos referimos al hombre, o, por lo menos, elementos que han podido confluír sin problemas de paroxismo en el hombre de hoy. Cabe resaltar una cuestión no obstante inexorable: es el propio hombre el que reúne en torno a sí estas posturas limitadas que no están haciendo sino terminar de fragmentarle.

Estas circunstancias, que afectan al hombre notoriamente, porque cuenta con que produciéndose tanto desde él mismo como desde fuera, tienen una amplia conexión con su subjetividad, permiten hablar de un hombre postmoderno que: desvaloriza el trabajo y el esfuerzo en cuanto que el afán de hacerse a sí mismo y lograr metas sociales altas ha desaparecido del horizonte de muchos; que está obsesionado por el consumo inmediato, cuando niega el ahorro y la previsión de futuro; que repudia la moral y se abraza al hedonismo con un cuidado a veces desmesurado del propio cuerpo y un ocio improductivo como ambición preferente; que exalta la vida privada —“*the right to be let alone*”, “el derecho a estar solo”, con que se inauguró desde Estados Unidos el moderno concepto del derecho a la intimidad— pues piensa que es así donde puede conseguirse un poco de felicidad, creciendo, por tanto, la indiferencia ante los problemas de la vida colectiva, etc. (Cencerrado 1994).

Vivimos en la era de la inmediatez, la prisa es uno de los signos más sobresalientes de nuestra época cuando estamos, además, en la sociedad del vértigo, de un apresuramiento urgente y veloz, desenfrenado, encarando una especie de fascinación por lo superficial, que lleva a un vacío brillante, una inmensidad inexistente que deslumbra sin iluminar (Rojas 1994).

El hombre de hoy, que por altivo se convierte en un “yo fragmentado”, es como un superviviente de la historia que entierra el hacha de las grandes palabras (Razón, Progreso, Revolución, Universalismo) para ofrecerse a nuevos antagonismos más débiles, propios de un pensamiento más inconsistente: inmigración, asistencia social, ingeniería genética, eutanasia... (Villalpalos 1993).

Así, por la comparecencia del nihilismo pretendido, se anunció la llegada de una “ontología débil” en la que el ser sólo se manifiesta de una manera fluctuante y evanescente en un mundo presidido por la radical ausencia de sentido: éste es a veces hoy un padecimiento de mayor magnitud que el sentimiento de tener —una vez ausentada la valía de ser— por cuanto que el

hombre de hoy tiene la sensación, llegando a veces a ser una frustración patógena, de que su existencia carece de sentido (Frankl 1986).

Este tema se ha convertido, ciertamente, debido no tanto al orden cuantitativo de reflexiones en torno a él, sino porque se presenta como la más triste consecuencia de todos los desbordamientos sobre el hombre, en una parte esencial sobre la que muchos han reflexionado, principalmente desde la llamada *psicología humanista* (Rogers 1972; Maslow 1987; Frankl 1986; Fromm 1992).

De la misma manera que se habla en la actualidad de globalización, se constata que ésta ha inaugurado y asegurado una globalización del tener, olvidando y hasta proscribiendo la globalización en el ser: lo único que encontramos es una escalada creciente en las diferencias de lo que se tiene, caminando unos hacia su entronización en el poder y la abundancia, hallando otros que se dirigen hacia su inmediato desplome. A muchos, incluso, las normas que se dictan dentro de la globalización y que pretender ser transferidas sin frontera alguna, no se les permite salir de ese gran arrumbamiento en el que se encuentran sumidos. Es posible que los que dictan las normas estén creyendo que se trata de verdad de su destino.

Esta ontología débil también la constatan Vattimo (1986) y Touraine (1993), en el sentido de que se pierde la subjetividad del hombre, pues éste no es sino un elemento más de la estructura. El hombre ha sido reemplazado por la estructura del lenguaje sin sujeto; el lenguaje tiene sentido en la medida en que está legitimado por el uso, diría Wittgenstein (1889-1951).

La postmodernidad lo que ha hecho es decir adiós a las garantías, cerrándose a la utopía del sueño, realizando un acto de abandono de todo fundamento, para ir al mundo de lo desconocido, actitud que no le preocupa por lo que se ve dispuesto a la privación del sentido. Es así como la pérdida de sentido, según Rodé (1994), se convierte cada vez más en la pérdida del gusto por plantearse preguntas sobre el sentido, es decir, lo que se discute no es tanto la respuesta como la legitimidad de la interrogación y el dolor que ésta provoca. Pero, como dice Poupard (1994), ¿qué sentido tiene todavía pensar en la endeblez del pensamiento?

Realmente, todo esto no es más que la resultante de una profunda situación de crisis sobrevenida *con* las ideas postmodernas. Esta crisis abarca lo económico, lo social, lo cultural y de una manera fundamental lo moral, donde los modelos ya no son tales porque o se han extirpado de la historia o se han olvidado porque se creían obsoletos y en desuso; hay una cierta imposición de lo novedoso en detrimento de la tradición, obviando el criterio axiológico con que ambos suelen darse. El resultado es ya conocido: pérdida de identidad y carencia de sentido. En el escenario universitario esta nueva situación es nítida desde el momento en que se comprueba el peso de lo tecnológico y lo praxiológico en detrimento de los contenidos y fundamentos que proporcionan teoría e historia: se aboga en la práctica por la reducción progresiva de estos últimos para dejar más espacio a lo primero.

El hombre postmoderno halla un campo abonado en la psiquiatría y es aquí donde encontramos la conceptualización del *nuevo hombre light* (Rojas 1992) que va surgiendo producto de su tiempo.

Algunos aspectos de la realidad son como la cara negativa de la moneda cuyo anverso representa las conquistas en todos los campos. Estos aspectos son (Rojas 1992): el materialismo, el hedonismo, la permisividad, la revolución sin finalidad y sin programa, el relativismo y el consumismo. Y en el *hombre light*, afectado por esta nueva epidemia de crisis, se dan los siguientes ingredientes: pensamiento débil, convicciones sin firmeza, asepsia en sus compromisos, indiferencia *sui generis* hecha de curiosidad y de relativismo a la vez; cuya ideología es el pragmatismo, su forma de conducta la vigencia social, lo que se lleva; cuya ética se fundamenta en la estadística, sustituta de la conciencia; su moral, repleta de neutralidad, falta de compromiso, queda relegada a la privacidad, con un cierto temor a salir en público dada la

poca consistencia de sus puntos de vista y convicciones.

De este hombre nos dice Díaz (1993) con filosofía y literatura:

el hombre antiguo es un hombre de *ánima*; el hombre moderno es un hombre de *ánimus*; el hombre posmoderno es un hombre *des-animado*. El *silencio* es el vehículo del hombre antiguo; la *palabra* es el vehículo del hombre moderno; el *ruido* es el vehículo del hombre posmoderno.

(Díaz 1993: 103)

De igual manera que no hay una definición precisa de la postmodernidad, lo que se pone de manifiesto en la cantidad considerable de denominaciones dadas a la misma (paramodernidad, neomodernidad, última modernidad, postmodernidad, etc.), algo que desde luego no obsta para que la mayoría de los autores que en ella penetran adviertan sus imágenes fundamentales (v. Lyotard 1994), sí es cierto que aparecen distintas posiciones como que señalan en diverso grado el acopio de rasgos postmodernos más o menos acusados. Así, tenemos que distintos autores bifurcan la condición postmoderna en lo que denominan “posiciones”, o “tipos”, o “aspectos” distintos de presentarse o ser tenida en cuenta la postmodernidad. En lo que respecta a la universidad, ésta se sitúa en el complejo abanico que aconsejan unas y otras posiciones.

Es así como Quintana (1994) habla de dos posiciones: una *postmodernista*, que viene a ser progresista, vanguardista, antitradicionalista, que enfatiza la obsolescencia de la modernidad, sosteniendo el pluralismo, la fragmentación, la deconstrucción del sujeto y la disolución de la historia. Y otra *neomodernista*, conservadorista, convivencial, pacífica y ecológica, rescatando la confianza en el avance científico-tecnológico, en la reconversión industrial y en el valor de la historia y del sujeto.

También Nicholson (1989), citando a Foster (1983), distingue dos tipos de postmodernismo: uno *de reacción*, que intenta derribar el modernismo para defender el *status quo*, y un postmodernismo *de resistencia*.

Por último, para Franc Rodé (1994) el postmodernismo se presenta bajo dos aspectos: uno *de promesa* y otro *de decadencia*.

En la postmodernidad como promesa aparecen una serie de rasgos como: exigencia de paz con la doctrina de la no-violencia; fin del etnocentrismo occidental y la aparición del pluralismo cultural; el neofeminismo en contraposición al feminismo radical; una mentalidad ecológica; el carácter inalienable de los derechos del hombre.

Pero también se revela el postmodernismo como miseria y desesperación, con rasgos como la superación de las “grandes teorías” para colocar la “teorías pequeñas”, pensamiento débil, etc. Dentro de la epistemología se cree en la disolución de la verdad; en la antropología, apuestan por la disolución de la conciencia en el inconsciente y la negación de la persona en un número indefinido de máscaras; y en lo político, creen disuelta la política en simulacro y democracia de la dictadura, en un puro juego de las múltiples concepciones de la vida y del mundo, a las que se les da el mismo rango y valor.

No nos extraña, por tanto, comprobar cómo términos como postmodernismo, postestructuralismo, deconstruccionismo, teoría del discurso, época del posdeber, paramodernidad, neomodernidad, última modernidad, modernidad o antigüedad tardía, aparecen más o menos como análogos, referidos a todo ese movimiento complejo, ambiguo y diverso que vino tras la modernidad.

En este tremendo escenario, la mayor parte de los países de América Latina asumieron en los

últimos años en el terreno educativo, en forma implícita o explícita, el compromiso de universalizar una educación primaria y secundaria básica y de buena calidad. Esto llevó a democratizar la educación hasta máximos históricos, con una cobertura cercana al 100 por 100 en la primaria en muchos países, si bien con resultados muy desiguales en la secundaria. Democratización que implicó llenar las aulas de escolares, aumentar la diversidad, intensificar la interculturalidad, desatender al profesorado en muchas ocasiones, etc.

Sin profesorado y sin alumnos no hay educación escolar. El profesorado, además, es el gozne desde el que se articula toda reforma educativa, toda transformación que quiera mejorar la escuela, toda innovación que pretenda transformar la educación y regenerarla. Ocurre hoy en día que el marco postmoderno se percibe como una gran losa que ha desdibujado la educación escolar, transformando roles innecesariamente, cambiando tal vez lo que había que conservar, modificando caprichosamente lo que venía funcionando razonablemente bien.

La postmodernidad aporta una suerte de inseguridad lacerante, y de suyo los protagonistas se desdibujan en sus fines cada vez más imprecisos. El resultado llega a ser letal en algunos lugares del mundo, de ello no se libra Latino América, es como si las reformas de los noventa hubieran dejado de atraer la bondad de los cambios para conseguir justo lo contrario. Inseguridad, falta de conocimientos, de compromiso, de responsabilidad, malestar docente, bajo rendimiento, acoso escolar, violencia en las aulas, parecen las caras de la nueva moneda.

No cabe duda de que la situación emocional a la que el docente tiene que enfrentarse diariamente en el aula está contaminada con frecuencia por un clima de falta de hábitos de trabajo y estudio, agresividad y ausencia de límites claros, sumados a los cambios sociales a los que tiene que adaptar su actividad educativa y que acaban haciendo mella en su propio bienestar personal. Siendo esto así, el malestar docente, situación agravada a causa de la profunda crisis de índole económica, social, moral y cultural por la cual estamos atravesando, es un tema prioritario en los análisis que hagamos de la situación docente en sentido amplio, para la prevención en salud y educación en el establecimiento de líneas estratégicas de futuro.

IV. Procedimiento metodológico

a. Tipo de investigación:

Es una investigación de tipo exploratorio, sobre todo porque se tiene poca información en el ámbito costarricense.

b. Descripción y sustento del método utilizado:

El método utilizado fue tanto el método cualitativo como el cuantitativo. Se eligieron ambos por su complementariedad, la cual se explica seguidamente.

c. Descripción y sustento de las técnicas utilizadas:

Debido a que se utilizaron tanto el método cualitativo como cuantitativo, se escogieron técnicas de ambos, con el interés de recoger la información por varias vías y poder luego contrastarlas.

Los siguientes puntos se describen para cada técnica utilizada seguidamente.

d. Población a la que va dirigida la investigación:

Docentes de las instituciones públicas de la zona oeste de la provincia de San José, de los diversos niveles: preescolar, primaria y secundaria.

e. Selección de la muestra o participantes: se describe para cada técnica.

- f. Descripción del procedimiento seguido para recolectar y analizar los datos: se describe para cada técnica utilizada.
- g. Forma de análisis de la información: se describe para cada técnica utilizada

Complementariedad de los métodos.

Debido a que en esta investigación se utilizaron tanto técnicas cualitativas como cuantitativas se ve conveniente presentar algunas breves consideraciones sobre la visión de complementariedad de estos dos métodos, pues “el debate entre la compatibilidad o incompatibilidad de la investigación cualitativa y la cuantitativa está siendo superado, pero no sin dificultad” (García Hoz 1994: 27).

Volviendo a la idea expresada en el apartado anterior: el motor de la investigación es “acercarnos a ese criterio de la verdad y conocimiento de la realidad que se estudia, y que a la postre se constituye en la razón y en sentido de la investigación científica” (Cerdas 1994: 94, 102). Surge aquí la pregunta de cómo acercarse a esa realidad para aprehenderla.

Antes de responder a ella, hay que tener en cuenta dos aspectos. El primero es que cada investigación no debe ni puede cubrir la realidad en toda su extensión o dimensión, pues esto sería muchas veces imposible, y otras innecesario. Sino que se puede elegir algún o algunos aspectos de esa realidad que son los que se desean conocer, pero estos aspectos deben ser comprendidos, y, por lo tanto, estudiados ó investigados, en su totalidad y no de una forma reduccionista.

Un segundo punto es que el simple hecho de penetrar en una investigación con un paradigma rígido preestablecido por el mismo investigador, sin la flexibilidad que da la humildad de saber que no se sabe todo, impide tener la actitud propia del verdadero científico que es la *admiración*, actitud que lleva a estar a la expectativa de cualquier información por pequeña que sea, y de no rechazar absolutamente nada aunque esa nueva información contradiga lo ya sabido. ¡Cuántos inventos no han surgido porque el nuevo dato que da la realidad contradice lo esperado por los conocimientos que ya se poseen!

Esa postura de adhesión previa a un paradigma pareciera querer afirmar que la realidad es según con los ojos que se miren, es decir, que si un fenómeno o suceso es estudiado tanto por un investigador que asumió el paradigma cuantitativo como por otro que asumió el cualitativo, cada uno comprenderá o entenderá el suceso diferente. Pero lo cierto es que actualmente se afirma algo diferente. Ahora se señala que cada uno de estos investigadores comprende o entiende parte del suceso y no su totalidad. Los estudios cuantitativos y cualitativos se realizan separadamente y producen diferentes clases de información. Más pueden referirse a una misma realidad óptica. (García Hoz 1994:28)

Con esto no se quiere obviar la realidad de que el investigador mirará el fenómeno que pretende estudiar desde su subjetividad, pero esto es diferente. Su subjetividad, que en parte se ha configurado con base en las experiencias previas que él ha tenido, no le debe impedir, si realmente pretende buscar la verdad, estar abierto a toda la información que se desprenda del fenómeno estudiado.

No obstante, la misma clasificación de los paradigmas en objetivos o subjetivos no concuerda con la realidad de toda investigación porque siempre el que investiga es un sujeto cargado de subjetividad y no se puede desprender de ella, sino que debe hacerla conciente y cuando lo haga podrá *luchar* por mantener la objetividad en sus análisis y en la toma de decisiones.

Por todo esto, lo deseable es que el investigador no reduzca su información a los datos que pueda obtener por una sola vía, sino que debe tratar de obtener el mayor cúmulo de datos por todas las

vías posibles. Esto le permitirá tener un panorama más amplio del fenómeno o suceso que estudia, al poder triangular la información acumulada durante el proceso investigativo. Recuerdese que “captar la realidad en todo su movimiento y evolución, es una de las tareas más complejas que le corresponde cumplir a la investigación científica” (Cerdas *ibídem*). Y si se encuentran matices y facetas diferentes en la realidad inanimada o en los seres vivientes inferiores con mucha más razón en el ser humano, que no es solo un animal superior en la escala de la animalidad, sino que posee otras capacidades que lo elevan sobre ese nivel: su racionalidad. Racionalidad que le permite ejercer su libertad y que muchas veces por ello sorprende con sus actuaciones. Piénsese en el suceso pasado del ataque a las torres gemelas en los Estados Unidos. Las “personas no sólo reaccionan simplemente a los eventos y situaciones sino que reflexionan sobre la situación y actúan en un modo reflexivo sobre la base de dicha reflexión. Los seres humanos son capaces de elegir y tienen capacidad de actuar sobre el mundo y cambiarlo según sus propias necesidades, aspiraciones o percepciones” (Del Rincón et al 1995: 29). Pero estas intenciones difícilmente se descubren a través de métodos o técnicas cuantitativas. “Estos significados se descubren con mayor frecuencia a través del trabajo de campo, deteniéndose y observando cuidadosamente a las personas y preguntándoles por qué hacen lo que hacen, interrogándolas a veces cuando se hallan en la plenitud de su tareas” (Erickson citado en Cook y Reichardt 1995: 63).

En síntesis, no es posible simplificar la realidad, reducirla. Esto no sería investigación. Más bien, en esta búsqueda de comprender la realidad, lo que debiera existir es “mayor flexibilidad para adaptarse y adecuarse a las condiciones particulares y específicas de cada investigación, y evitar así que los objetivos y los propósitos de un estudio se conviertan en una verdadera camisa de fuerza, donde se nos muestra un investigador que busca lo que desea conocer, y no un proceso de búsqueda que va más allá de la información anticipada por los objetivos iniciales” (Cerdas 1994: 91-92).

Esta flexibilidad exige la libertad de elegir la vía o las vías más adecuadas para el estudio de un fenómeno concreto.

Cada vez se comprueba más la necesidad de esto:

Con un solo método o alternativa es imposible aislar el sesgo del método de la cantidad o de la cualidad subyacente que se intenta medir, de ahí la necesidad de utilizar simultánea o conjuntamente varios métodos para triangular la verdad subyacente, separando por así decirlo, el grano de la paja. (Cerdas 1994: 98).

No se debe olvidar que lo que importa en la dinámica de la investigación es lograr una amplia base de datos para explicar y comprender los fenómenos estudiados, la flexibilidad y la adaptabilidad de los métodos (Cook y Reichardt 1995: 13).

Esta amplia base de datos se puede obtener de la utilización de diversos métodos que se complementen y no sólo de diversos métodos o técnicas que proporcionen la misma información, obteniéndola de forma diversa.

Lo dicho hasta aquí parece mostrar la gran conveniencia que significa el uso complementario de los diversos métodos en las investigaciones sociales, lo que exige a la vez que el investigador sea libre de elegir entre ellos.

Ahora se pasará a las técnicas tanto cualitativas como cuantitativas utilizadas para recolectar la información y el modo en que fueron seleccionados los participantes o colaboradores. En el capítulo siguiente se expondrán los datos obtenidos a través de ellas y se realiza el análisis pertinente.

Instrumentos para la recogida de datos

1. Fuentes documentales

De los tres artículos en revistas que se encontraron abarcando el tema en el ámbito costarricense: El rol del docente como objeto de estudio, El prestigio social de la profesión docente y la elección vocacional, El agotamiento laboral en trabajadores de la educación y la salud en el medio costarricense, los dos primeros dan conocimiento de las manifestaciones o consecuencias del estrés, pero no de los temas que se esperaban investigar. El otro hace una comparación entre el agotamiento laboral en trabajadores de la educación y la salud.

También se encontraron dos tesis sobre el tema, elaboradas en 1998 y 2000. Las investigaciones se realizaron una en tres colegios en el cantón de Grecia y otra en dos escuelas en Paraíso.

Estos pueden considerarse como las fuentes documentales en el ámbito costarricense de esta investigación.

Desde el inicio y durante los dos años que duró la investigación se buscó información documental sobre el estrés y la metodología apropiada para evaluarla en otros ámbitos ya no nacionales. Los documentos encontrados aparecerán en cada uno de los capítulos de este libro.

A continuación se detallan las fuentes personales de información directa.

2. Fuentes personales:

Antes de introducirnos a especificar lo correspondiente a este apartado, es importante dejar constancia de que se utilizará el género masculino: entrevistado, docente, voluntario, para hacer referencia a la persona que expresa sus ideas, no por motivos sexistas sino simplemente para facilitar la lectura del documento. Aunque entre los voluntarios se encuentran personas de los dos sexos, en ningún momento se encontró diferencias significativas entre ellos y ellas.

Inicialmente, en el 2006, se trabajó en 11 instituciones educativas públicas de los circuitos 04, 05 y 08 de la Dirección Regional de San José: Santa Ana, Escazú, Tibás, Sabana y Pavas. Posteriormente, cuando se iban a pasar los cuestionarios, se vio conveniente incluir dos preescolar pertenecientes a dos escuelas ya seleccionadas para tener una muestra a este nivel, por lo tanto, para esta actividad se trabajó con 13 instituciones públicas. En el prólogo se encuentran recogidos los nombres de dichas instituciones.

La selección de estas instituciones fue por motivos de ubicación, pues se estudió la conveniencia de que estuvieran cerca entre sí, tanto por las capacitaciones pues debíamos reunir a los docentes en un solo lugar, como también por los desplazamientos que suponía para el entrevistador visitar cada institución para realizar las entrevistas previstas.

La distribución por niveles fue: 5 de secundaria, 5 de primaria y 3 preescolares (los preescolares llevan el mismo nombre que el de la escuela).

Las instituciones estaban ubicadas en zonas denominadas de prioritarias o urbano-marginales, otras eran urbanas. Algunas de éstas últimas tienen una comunidad con características rurales.

Las fuentes personales que se utilizaron fueron

- Entrevistas en profundidad e informales.
- Encuestas.
- Observación.
- Escritos personales.

3. Entrevista en profundidad o informales

A diferencia de la entrevista estructura, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (...) El rol [del investigador] implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (Taylor y Bogdan 1986; 101)

Las entrevistas realizadas tenían como finalidad que los consultados no solo revelaran “sus propios modos de ver [la realidad], sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben (Taylor y Bogdan: 1986 103). Al mismo tiempo, se “utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve si se lo compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante” (Taylor y Bogdan 1986; 103). Además, “la entrevista profunda tiene como objetivo conseguir que el sujeto entrevistado llegue a tener conciencia de todo los aspectos de una determinada cuestión o incluso los más ocultos. El entrevistador debe procurar que las manifestaciones del entrevistado giren en torno a esa cuestión” (Colás y Buendía 1994: 212).

Sin embargo, para esta investigación hemos tenido en cuenta ciertas limitaciones propias de este tipo de instrumento de recogida de datos:

- Discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen.
- Las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones.
- Los entrevistadores no conocen el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas en las que están interesados.

3.1. Participantes y recolección de los datos a través de las reuniones con los directores.

Hubo dos momentos de encuentro con los directores de las instituciones educativas. La primera tuvo lugar cuando se iniciaba la investigación, con un triple propósito: informarles de la investigación, obtener datos generales de la institución y solicitarles nuestra participación en una reunión de docentes con el fin de seleccionar ahí un voluntario para ser entrevistado. Se visitaron por lo tanto a once directores.

La segunda vez el objetivo fue establecer una fecha en la cual se realizarían las encuestas. Esta vez se visitaron a trece directores, pues se consideraron dos kínder que llevaban el mismo nombre que las escuelas seleccionadas para tener una muestra más representativa de este nivel educativo. En ese mismo momento se les comunicó la necesidad de seleccionar al menos dos personas para ser capacitadas en el manejo del estrés y luego ser entrevistadas.

Aunque solo la primera reunión puede ser considerada como una entrevista informal, ambas permitieron realizar algunas observaciones del comportamiento de la parte administrativa y del modo de organizarse imperante en cada institución.

Otra actividad donde se pudo tener contacto con ellos fue a través de una invitación a una reunión en la Fundación Víctor García Hoz para presentarles los resultados preliminares.

3.2. Participantes y recolección de los datos a través de las entrevistas con los docentes 2006.

En cada una de las once instituciones educativas seleccionadas se solicitó un docente voluntario para ser entrevistado. Es importante aclarar que aunque se solicitó un voluntario, en dos casos fue el director quien lo designó. En las otras ocasiones la persona se ofreció sin ninguna presión externa durante una reunión de docentes.

Al final fueron doce los entrevistados debido a que en una de las instituciones elegidas se incorporó otra docente voluntaria.

Las entrevistas se realizaron en la fecha elegida por mutuo acuerdo entre el entrevistador y el docente, y el lugar donde se realizó la entrevista fue en alguna dependencia de la institución donde el docente laboraba: aula, sala de profesores, comedor, oficina. Es decir, el entrevistador se movilizó a las tres zonas seleccionadas: Santa Ana-Escazú, Sabana-Pavas y Tibás. Las doce entrevistas se realizaron a lo largo de aproximadamente ocho meses del año 2006 y todas tuvieron efecto fuera de horario laboral del entrevistado.

La duración fue muy variable, dependía de la elocuencia de cada participante. El máximo tiempo de entrevista fue de dos horas y el menor de aproximadamente cuarenta y cinco minutos.

Los temas de conversación giraron alrededor de los siguientes temas:

- Relación director-docente.
- Relación docente-docente.
- Relación padres de familia-docente.
- Relación docente-alumno.
- Cambios que a él le gustaría se realizaran en el MEP.
- Opinión sobre el ejercicio de la profesión docente.

3.3. Participantes y recolección de los datos a través de las entrevistas con los docentes 2007.

Se entrevistaron veintiuno de los veintidós docentes voluntarios. Dichas entrevistas fueron realizadas en la misma forma que las del año anterior. Recuérdese que empezaron veintitrés, pero una se incapacitó desde los inicios de este año, por lo tanto, no se contabiliza para los porcentajes. El voluntario no entrevistado fue localizado varias veces por teléfono para concretar el día y la hora. Solamente una vez se concretó pero él se retiró de la institución antes de la hora prevista. Posteriormente se volvió a tratar de localizarlo y concretar, pero esto último nunca se pudo hacer.

Los temas de conversación giraron alrededor de sus experiencias en las capacitaciones y el impacto de ellas en su vivir diario. Esto no obstó para que emanaran otros temas como las sugerencias de ellos para las siguientes capacitaciones o para una posible nueva investigación, y los comentarios referentes a situaciones de estrés o de satisfacción que se vive entre los docentes o con los padres y alumnos de la institución.

Diez fueron entrevistados después de la primera capacitación (enero 2007) y antes de la segunda (junio 2007); y el resto después de las vacaciones de mitad de año lectivo.

4. Participantes y recolección de los datos a través de las encuestas.

Es de todos conocida esta técnica por lo cual se hace innecesaria cualquier introducción explicativa.

La batería elegida en esta investigación constó de los cuestionarios:

- Cuestionario de variables sociodemográficas.
- Cuestionario EP para la medida de estresores en profesorado (propuesta por Nogareda-1997, para el Instituto Nacional de Higiene y Salud Pública de España, ampliado y contextualizado para este proyecto).
- Cuestionario COPE para la medida de estrategias de afrontamiento (versión en español de Crespo y Cruzado: 1997).
- Cuestionario SSA para la Medida del Apoyo Social.
- Cuestionario GHQ de Salud percibida.
- Escala de SWLS de satisfacción vital.
- Escala de TOV de optimismo disposicional.

Estos cuestionarios, los cuales pueden verse en la sección de anexos, fueron estandarizados para una población española, y se utilizaron exactamente igual para la muestra costarricense, es decir, no fueron modificados ni su contenido ni su redacción. Solamente se le añadió al Cuestionario EP para la medida de estresores en profesorado catorce preguntas para averiguar aspectos que habían quedado en evidencia con la información recolectada en las primeras entrevistas de docentes y que no eran contempladas en las preguntas ya establecidas.

Aunque no se hizo una preencuesta para conocer la validez del instrumento en una población diferente (Colás y Buendía 1994: 207), es interesante anotar que solamente una de las preguntas del cuestionario de variables sociodemográficas suscitó dudas entre la población seleccionada. Esta duda se manifestó en el momento de la aplicación del cuestionario, pues varios docentes de diversas instituciones educativas preguntaron a quien fungía como aplicador sobre ella. Claramente se veía la dificultad pues era una situación no aplicable a nuestras circunstancias y, por ello, se tomó la decisión de que solamente respondieran la primera parte y omitieran la segunda de dicha pregunta.

El número de preguntas era alto: doscientos dieciseis en total, lo cual no era lo más conveniente. No obstante, se vio lo ventajoso de mantenerlo así, para cubrir los diversos aspectos en estudio. La duración aproximada fue de 45 minutos.

El tipo de pregunta según la contestación que se admite del encuestado eran categorizadas, es decir, aquellas en las cuales se “da opción a elegir entre una serie de categorías, establecidas como posibles respuestas a la pregunta planteada. Estas preguntas categorizadas tienen la ventaja de recoger la información sistematizada, evitando el coste económico y de tiempo de las preguntas abiertas” (Colás y Buendía 1994: 209).

Concretamente el número de la muestra era de 690 docentes, de los cuales se encuestaron a 358, lo que representa el 52% de los docentes de las 13 instituciones donde se realizó la investigación. Si se elimina la escuela donde por asuntos de organización del nuevo director no se realizó ninguna encuesta, se tendría el 59% de encuestados.

En secundaria se encuestaron 185 docentes que representan un 47% del total, en las escuelas 149 encuestados para un 77% y en los Kinder 24 encuestados, un 96% .

Los porcentajes por instituciones educativas se presentan en la siguiente tabla:

Institución educativa	# de docentes	# de encuestados	% de encuestados
Liceo 1	75	46	61
Liceo 2	70	64	91
Liceo 3	63	24	38
Liceo 4	110	21	19
Liceo 5	73	30	41
totales	391	185	47%
Escuela 6	42	42	100
Escuela 7	80	0	0
escuela 8	34	23	68
escuela 9	34	31	91
Escuela 10	84	53	63
totales	274-80	149	77%
Kinder 11	11	10	91
Kinder 12	11	11	100
Kinder 13	3	3	100
totales	25	24	96%

Tabla 1: Cuestionarios recogidos de las instituciones educativas

4. Participantes y técnicas de recolección de los datos a través de la observación en los cursos de capacitación.

Siguiendo la clasificación que hacen (Colás y Buendía 1994: 184) de los tipos de observación, se puede afirmar que la que se utilizó en esta actividad tiene las siguientes características: no sistemática, natural o espontánea, y no participante. Esto se debió a que el uso de esta técnica no pretendía ser una “recogida de información para obtener descripciones exactas de situaciones” (Colás y Buendía 1994: 183), sino más bien un medio de aportar “datos complementarios que ayuden a interpretar hallazgos obtenidos por otras técnicas” (Colás y Buendía *ibídem*); concretamente se pretendió “describir y obtener información sobre sujetos a partir de comportamientos e interacciones manifiestos” (Colás y Buendía *ibídem*).

Las preguntas relacionadas con el *cuándo*, *quiénes*, *dónde*, y *qué* fueron respondidas fácilmente con la siguiente leyenda: *Cuándo*, en el momento que se realizaran las capacitaciones. *Quiénes*, los capacitados. *Dónde*, en el lugar donde se dieran las capacitaciones (en el hotel Ambassador y las instalaciones de la Fundación Víctor García Hoz. *Qué*, la intención era muy concretar observar el comportamiento y participación de los docentes voluntarios tanto en las dinámicas efectuadas por el facilitador como las relaciones interpersonales entre ellos siendo profesionales de diferentes niveles académicos y de diversas instituciones educativas.

Para la selección de los voluntarios que participarían en los cursos de capacitación se visitó a los directores de las mismas instituciones seleccionadas al inicio de este proyecto. Se estableció el número de dos personas por institución, es decir, se esperaba tener 22 en total. Sin embargo, algunas instituciones quedaron representadas por tres docentes y dos de ellas por ninguno: Escuela Finca San Juan y Escuela Miguel Obregón. Esto último se debió a que cuando el docente se ofreció para participar en este proyecto en el 2006 laboraba como interino en una institución

seleccionada pero al año siguiente fue trasladado. El listado de los participantes y las instituciones donde laboraban en el 2007 se presentaron anteriormente.

Ahora bien, fue sumamente alentador comprobar que aunque las fechas establecidas para realizar el primer curso de capacitación indicaban que ellos debían dedicar días de sus vacaciones para no obstaculizar el desarrollo del curso lectivo –a petición del MEP- , en algunas instituciones se ofrecieron más de dos voluntarios. Así quedaba demostrado que al menos había un grupo que deseaba su superación personal y profesional a expensas de dar y no sólo de recibir.

Durante el proyecto se realizaron tres cursos de capacitación:

1. Curso de capacitación: Malestar laboral, que comprendía de 5 días de 8 am a 12 m. que incluía la participación en el I Encuentro Educativo: Malestar laboral. Se realizó a finales de enero del 2007.

2. II Encuentro Educativo: Mirando al docente, que comprendía dos tardes en junio del 2007.

3. III Encuentro Educativo: Valor de la profesión docente, realizado a finales de enero del 2008.

La convocatoria a estos cursos se hacía llamando a cada participante. Para la capacitación de junio se utilizó primeramente el fax para enviar la invitación a los directores y a los docentes, y posteriormente o simultáneamente se llamó a cada uno.

Además hay que indicar aquí que las fechas elegidas fueron pensadas para no interferir con el desarrollo normal del curso lectivo. La participación en cada una de estas actividades está recogida en el siguiente cuadro:

actividad	Número de asistentes	Porcentaje de asistentes
Curso de capacitación, I Encuentro Educativo: Malestar laboral	23	100
II Encuentro Educativo: Mirando al docentes	16	73*
III Encuentro Educativo: Valor de la profesión docente	16	73*

*Este porcentaje se sacó considerando solamente los 22 participantes activos.

Los docentes voluntarios inicialmente fueron 23, pero uno de ellos se incapacitó todo el año 2007. Después de la primera capacitación en enero de ese año, no volvió a participar en ninguna otra actividad. Es más, la capacitación de enero, la cual tenía una duración de una semana, no la pudo finalizar por agudizarse la enfermedad.

5. Participantes y recolección de información a través de ensayos.

Una técnica indirecta cualitativa (Colás y Buendía 1994: 255) utilizada en esta investigación fue un tipo de documento personal. “Por documentos personales se entiende todas aquellas narraciones producidas por los propios sujetos que describen sus propias acciones, experiencias y creencias.” (ibídem: 267). Algunos autores citan entre éstos a los diarios, graffiti, cartas y notas personales (ibídem) mientras que otros añaden agendas, álbumes de fotos o de recortes, nota de suicida, autobiografía, relatos solicitados como el ensayo (Taylor y Bogdan 1986: 141). “En comparación con otros documentos personales, los relatos solicitados producen una cantidad

relativamente pequeña de datos irrelevantes o no utilizables, al precio de sacrificar la espontaneidad” (ibídem: 141).

Desde el inicio se les comunicó a los participantes que a final de año se les solicitaría un ensayo sobre sus opiniones acerca de la educación y sus vivencias laborales. A petición de algunos de ellos, se envió un fax o un correo electrónico con sugerencias, las cuales se pueden leer en el anexo #1. El envío de este documento fue a partir de octubre 2007.

La entrega del ensayo se prefijó para el 18 de diciembre del 2007, pues se deseaba tener una versión finalizando el año lectivo en el cual el estrés laboral puede aumentar, al mismo tiempo, se contaba con que la última semana laboral iba a estar más ligera de trabajo. Al final, la fecha límite de entrega se trasladó al 18 de enero 2008.

De los 22 docentes participantes, solamente 10 entregaron su ensayo, de los cuales cinco laboraban en liceo, tres en escuela y dos en preescolar.

V. Análisis y discusión de los resultados:

1. Procedimiento de análisis de los datos obtenidos a través de las técnicas cualitativas.

Una vez recogidos los instrumentos se codificaron los contenidos por categorías, buscándose similitudes y discrepancias entre los párrafos seleccionados (fase de teorización e interpretación). Después se transcribieron y digitalizaron en una base de datos, siguiendo los pasos que se aprecian en el domus del programa Atlas que es con el que se cuenta para esta investigación.

Es importante señalar aquí que se utilizará el género masculino: entrevistado, docente, voluntario, para hacer referencia a la persona que expresa sus ideas, no por motivos sexistas sino simplemente para facilitar la lectura del documento.

Aunque entre los voluntarios se encuentran personas de los dos sexos, en ningún momento se encontró diferencias significativas entre ellos y ellas.

Los apartados siguientes seguirán un orden cronológico.

2. Resultados de la investigación documental. Las ideas expresadas en los artículos de revistas encontrados sobre el tema que nos ocupa se comentan a continuación.

Según Mata (1998: 47) una causa del estrés en los docentes es la “falta de participación en el establecimiento de políticas educativas”.

Bonilla y Abarca (1989:8), utilizando un cuestionario de 18 preguntas con respuesta alternativa sí o no y un espacio para agregar explicaciones, el cual se aplicó a una población de 40 profesionales relacionados con la educación, determinaron que el 75% perciben que trabajan más que otros profesionales, y el 32% hacen más esfuerzo, pero al mismo tiempo sólo el 20% considera que disfruta menos y el 15% está aburrido. Esto pareciera indicar que el exceso de trabajo no supone directamente desmotivación. Aunque es muy pequeña la muestra y pocas las preguntas, es un resultado a tener en cuenta para posibles comparaciones.

En las tesis se encontraron estas otras ideas.

Rudas construyó tres cuestionarios para docentes en su investigación en tres instituciones educativas de Grecia: pública, semipública y privada. Estos documentos fueron contestados por 27 docentes.

–El primero constó de dos partes, la primera de información general con 8 preguntas y la segunda sobre el ambiente laboral con 34

–El segundo se refirió a una autoevaluación con 20 preguntas sobre la dimensión pedagógica y las relaciones humanas.

–El tercero también contenía dos partes: información general en la cual se incluyeron también preguntas sobre las relaciones con los alumnos, el ambiente de trabajo, una evaluación del director y satisfacción laboral. La segunda parte fue un cuestionario de 5 preguntas y tres de ellas eran abiertas

Tres directores contestaron un cuestionario que evaluaba la labor de cada docente de su institución cubriendo las áreas: dimensión pedagógica y relaciones humanas con solo 15 preguntas.

Cuatrocientos veinte y nueve estudiantes evaluaron a sus docentes con el mismo instrumento que utilizó el docente para su autoevaluación.

Las conclusiones a que llegó Ruda fueron:

–El 65% manifiesta que en el ambiente laboral les es familiar. El 26% anotan que se sienten animados para superarse y 24% dicen que el ambiente les desmotiva y les es indiferente.

–El 88% de los docentes encuestados coinciden en que manifiestan alegría, se sienten satisfechos y disfrutan del trabajo que realizan.

–El 89% consideran que están de acuerdo con el trabajo que realizan en la institución donde desempeñan su labor. (100)

Estas afirmaciones se concentran en satisfacción y ambiente laboral; los porcentajes son bastantes altos. Sin embargo es importante saber que la muestra utilizada se encuentra en otra ciudad distinta a la capital, con características bastante diferentes en diversos aspectos laborales. Aunque en los cuestionarios se hizo referencia a las relaciones humanas, en las conclusiones no se encontró ninguna alusión a ello.

Moya y Ortíz realizaron dos cuestionarios.

El primer cuestionario se dirigió a los docentes que imparten lecciones de primero a sexto grado de la Enseñanza General Básica de las Escuelas Eugenio Corrales y Jesús Jiménez de la Provincia de Cartago. El instrumento estuvo dividido en dos partes. La primera parte tiene relación con los indicios fisiológicos, psicológicos y conductuales que presenta una persona con cierto grado de estrés. La segunda parte corresponde a aspectos relacionados con la evaluación del desempeño.

El segundo cuestionario estuvo dirigido a los administradores con la misma estructura antes descrita.

Ahora bien, en las conclusiones, no se describen los indicios sino más bien se recogen los factores estresantes, clasificados en grandes grupos: estructura organizacional, finanzas y sobrecarga de trabajo cuantitativo.

El otro punto que señala referente a la evaluación es la falta de retroalimentación para la mejora profesional, pero no se señala si esto también es un factor estresante o no; y si lo es en qué medida.

3. Resultados y discusión de los datos obtenidos a través de las reuniones con los directores.

Como ya se dijo en el capítulo anterior, fueron dos los momentos en los que el entrevistador tuvo un encuentro con cada director de las instituciones seleccionadas:

a) Primera reunión.

Estas reuniones se realizaron con 10 directores de las instituciones escogidas y con una asistente de dirección. En ella se les informó del proyecto de investigación que se estaba llevando a cabo y se les entregó la carta del Viceministro académico William Cordero con la ‘anuencia’ del MEP: “Considerando, que el desarrollo de tal investigación arrojará resultados interesantes”. En dicho documento también se solicitaba “no sin antes indicar que no se deberá afectar el normal desarrollo del Curso Lectivo, ni Laboral y en el cumplimiento de los 200 días lectivos”. Solicitud que fue acogida en todo momento.

Además se les solicitó el permiso para asistir a una reunión de docentes y solicitar un voluntario para ser entrevistado. En esta acción se dieron diferencias de comportamiento entre los directores. Dos, al tener ya programada la siguiente reunión, dieron el día y la hora exacta para que se asistiera a ese encuentro. Otros dos más bien dieron el nombre de la persona que sería entrevistada. Hubo un tercer grupo mayoritario que pidió que se les llamara posteriormente para dar la fecha de la reunión con los docentes.

Después de esto se les pidió una serie de datos acerca del número de alumnos y docentes que se recogen a continuación:

Institución educativa	# de docentes	# de alumnos	# de grupos primer nivel	# de grupo último nivel	Promedio # de alumnos por aula
Liceo 1	75	2040	15	5	45
Liceo 2	70	1600	15	3	
Liceo 3	63	1300	12	6	34
Liceo 4	110	1950	18	5	32
Liceo 5	73	2200	20	4	40
totales	391	9090	80	23	
Escuela 6	42	943	6	3	28
Escuela 7	80	1260	8	8	30
escuela 8	34	607	4	3	29
escuela 9	34	700	4	3	30
Escuela 10	84	1890	11	7	
totales	274	5400	33	24	
Kinder 11	11	245	4	6	25
Kinder 12	11	310			28
Kinder 13	3	105			26
totales	25	660			
TOTALES GLOBALES	690	15150	113*	47*	Promedio 33**

*Este promedio se calculó solamente con los datos de primaria y secundaria.

** Este promedio se calculó en base a los ocho grupos de primaria y secundaria de los cuales se tuvo información, es decir, se excluyeron los datos de los kinder.

Algunas consideraciones al respecto podrían ser:

- El total de docentes que laboran en esas instituciones fue de 690. La institución que cuenta con más profesionales fue de 110, no siendo la que cuenta con más alumnos. Las de mayor población estudiantil tienen 73 o 75 docentes. Sería interesante averiguar la razón de la diferencia.

- El total de alumnos que estudian en esas instituciones es de 15.150. La institución que tiene menos población estudiantil cuenta con 105 alumnos y es un Kinder; la que más tiene es un centro educativo de secundaria con 2.200 alumnos, siguiéndolo otro con 2.040, es decir, para una diferencia de 160 estudiantes la plantilla de profesorado subió dos. La institución de primaria que tiene más alumnos asciende a 1.890 y labora con tres turnos. La que le sigue tiene 1.260, lo que hace una diferencia de 630 estudiantes, para solamente 4 profesores de más. Las razones que expliquen esto podrían ser varias, pero no se cuenta con ninguna información para escoger una u otra.

- El número de grupos del primer nivel de las instituciones de primaria o secundaria, primero o séptimo año, fue en el 2006 de 113, mientras que del último nivel solamente 47 grupos. Es decir, hay 66 grupos menos entre primero y sexto grado y entre séptimo a onceavo año.

Un ejemplo concreto de esta situación se encuentra en que un profesor de secundaria vivenció empezó con un grupo de séptimo y lo llevó a onceavo. Empezaron 663 alumnos y “De los 146 estudiantes que matricularon quinto año, logran aprobar el quinto año 116 estudiantes. Y

de los 116 estudiantes (...) se logran graduar 78. Porque anteriormente se graduaban entre 35 y 45 estudiantes”.

- El promedio de alumnos por aula fue de 33 alumnos aproximadamente. El máximo fue de 45 alumnos y el mínimo de 28 (estos datos son de primaria y secundaria)

Se obtuvieron otros datos acerca de la plantilla administrativa, pero no se consideraron relevantes para este proyecto, por lo tanto, no se mencionan aquí.

b) Segunda reunión

Estos encuentros se realizaron con 13 directores. En ellos se les solicitó establecer una fecha para pasar las encuestas. Además se les entregó la carta emitida por la Viceministra Alejandrina Mata donde se indica: “En atención a su oficio de fecha 14 de agosto del 2006, donde solicita autorización para 25 docentes de diferentes instituciones, para que puedan participar de un curso intensivo durante la semana del lunes 29 de enero al 02 de febrero del 2007, me permito informarle que cuenta con el aval de este Despacho para llevar a cabo esta actividad”.

Para realizar esta actividad se debían seleccionar dos docentes voluntarios por institución que serían los capacitados. A los directores se les propuso que esto se podría llevar a cabo el día que se pasaran las encuestas. Ahora bien, es importante recoger aquí los diversos comportamientos que tuvieron los trece directores en esta segunda reunión, ya que esta información emitirá luz para el posterior análisis de los otros datos obtenidos por las diversas técnicas acerca de la relación director-docente, y las diferencias de porcentajes que se obtuvieron al aplicar los cuestionarios. A continuación se anotan dichos comportamientos, los cuales fueron bien variados. Como ya se dijo, se utilizará el género masculino para evitar que se pueda establecer a quien corresponde cada caso:

- Un director, el mismo día de la reunión fijó el día y la hora, pues ya tenía programadas todas las reuniones del personal.
- Dos directores manifestaron que ellos se encargarían de pasar las encuestas, aunque se les explicó que esto era introducir una variable en el proceso. Uno lo hizo muy bien, mientras que el otro no, pues fueron pocos los documentos entregados.
- En cinco reuniones se acordó que se llamara por teléfono en un tiempo prudencial, para que se nos comunicara el día y la hora en que se podría asistir a una reunión de personal y pasar ahí las encuestas. Así se hizo, en cuatro instituciones empezó puntual la reunión y se tuvo el tiempo necesario para responder el cuestionario. En la cuarta, aunque el director había insistido en la puntualidad de parte del encuestador, fue él quien llegó media hora tarde para dar inicio a la actividad.
- Tres directores pidieron a cambio talleres, y en ellos se pasaría el cuestionario. Se fijó la fecha y la hora de ellos por teléfono. Sucedieron tres situaciones diferentes.
 - La primera fue que la hora dicha al facilitador era una hora antes de la comunicada a los docentes.
 - En la segunda institución, los docentes no sabían nada cuando llegó la persona que daría el taller. En ese momento se les convocó por parlante o de palabra; muchos de ellos no podían asistir porque tenían otra actividad imposible de cancelar.

○En el tercer caso, se había solicitado un taller pero repetido tres veces por ser la plantilla de docentes numerosa. En el primero de ellos, los docentes no sabían nada y hubo que empezar a organizar el grupo.

- Un director sugirió que se podía estar asistiendo a la sala de profesores para pasar las encuestas.
- Un director nunca estableció la fecha, por lo tanto no se pasaron.

Si se compara el porcentaje de docentes encuestados en los liceos, se observa fácilmente la gran diferencia obtenida en ellos. En una institución de secundaria se logró alcanzar el 91%, mientras que en otra solamente el 19%. Esto evidencia las diferencias en el modo de llevar a cabo las actividades directivas, pues era el mismo documento y el mismo encuestador.

Esta diferencia porcentual es todavía más grande en primaria, pues en una de ellas se pudo obtener el 100% de los docentes encuestados mientras que en otra no hay ninguna.

En los Kinder, esta diferencia se hace casi nula, pues la discrepancia está en un solo docente que dejó de ser encuestado.

Concluyendo se puede afirmar que éstos porcentajes citados dependieron del modo de ser del director en cuanto a organización se refiere. La pregunta que surge es: ¿si para una actividad tan concreta se presentan tanta variedad, cómo será el diario vivir jerárquico en cada institución y la repercusión en el bienestar laboral? pues se sabe que una autoridad improvisadora no es lo más conveniente para ello.

4. Resultados de las entrevistas realizadas en el 2006.

En el capítulo anterior se detallaron los seis temas que se trataron durante esta primera entrevista. Ahora se analizarán cada uno de ellos.

a) Opinión sobre el ejercicio de la profesión docente

Todos menos uno de los entrevistados, es decir, 11 de 12 (92%) manifestaron su agrado por la docencia. Dicho en otras palabras, no cambiarían su profesión aunque pudieran hacerlo en algún momento. El que falta en este porcentaje no dijo que no le gustara, sino que manifestó muchas molestias acerca del ejercicio de la profesión con palabras grotescas lo que deja la duda de si experimenta algún disfrute de ella.

No obstante, uno de ellos declaró que “No me veo dando clases a los 50 años, se necesita mucha energía”, expresando así que el trabajo de docencia requiere unas cualidades de vigor muy concretas. Los términos para expresar ese agrado fueron: “me encanta, disfruto, un trabajo bonito, lindo, positivo y constructivo, da muchas satisfacciones, es preciosa, me gusta”.

Los que laboran o laboraron en instituciones de zonas urbano-marginales manifestaron que éstas “dan más retos pero al mismo tiempo generan más satisfacciones cuando se alcanzan pequeños logros”.

b) Cambios que a él le gustaría se realizaran en el MEP

Al conversar sobre sugerencias de cambios en el Ministerio, tres docentes utilizaron expresiones radicales: ‘todo, montones de cosas y desaparezo el MEP’, pero es necesario aclarar aquí que todos los entrevistados reducen el MEP a las oficinas centrales, es decir, ellos y las instituciones educativas no se visualizan como parte de esta entidad gubernamental. Una razón para esto la dan dos entrevistados: “no convocan docentes para hacer cambios”, y otro más explícitamente: “Hay un divorcio grandísimo entre el Ministerio de Educación y los educadores, eso, definitivamente, está más que claro.”

Este alejamiento se refleja con igual evidencia cuando se analizan expresiones como las siguientes: “El MEP lo avala desde un escritorio porque no está en el aula”, “Cuando ustedes los del MEP disponen algo, lo hacen entre ustedes”, “El MEP da directrices a las cuales nosotros no nos acomodamos, no podemos entender el por qué”, o cuando profundizamos en los aspectos que trataremos a continuación, sobre todo en el requerimiento de valoración de la profesionalidad del docente que se le solicita al MEP.

Diez de doce docentes (83%) demandan mayor estimación de modos diversos pero con igualdad de sentimientos:

- Mejor trato en las oficinas centrales, que se les trate como personas. Baste una expresión: “Trato personal más humano en diferentes departamentos del MEP”.
- Reconocimiento de su profesionalidad. “Se le debe dar más libertad a las instituciones. (...) ¡Por qué tiene que andar el director de un colegio peleando unas benditas aulas!”, “no podemos entender el porqué”, “Que nos reconozcan el grado de título que se tenga”, “limosneando teniendo uno su título”, “Al educador no lo valoran como lo que es, un profesional”, “No podemos trabajar como nosotros podríamos trabajar.”
- El docente necesita su salario. Algunas expresiones: “mejoren el sistema de contabilidad”, “¿Cómo un Ministerio no va a saber cuáles son sus empleados?”, “desorden sobre todo en pagos”, “los nombramientos duran mucho, sobre todo cuando una persona se incapacita.”
- Se les solicite su opinión o su sugerencia.

Otro punto relacionado con la valorización personal y profesional tiene relación con el *papeleo* que el MEP solicita al docente, al cual no se le encuentra utilidad y que requieren mucho tiempo para su elaboración. El 58% se refiere a este aspecto con expresiones como: “y después un papeleo burocrático”, “empiezan a pedir documentos en cualquier momento”, “¿Cómo es posible que nosotros estemos en la era de la tecnología y que nos hagan llenar una nota de cartón todavía? (...) Por qué nosotros no podemos hacer un registro electrónico, “Al final esto para dónde va, a un cajón. Al final de ese cajón, ¿para dónde va?, a la basura”.

Para finalizar este apartado se hará referencia a dos aspectos más. El primero se refiere a los programas; cuatro (33%) entrevistados sugieren cambiarlos, pero es interesante observar que el docente de primaria que alude a esto, considera que es mejor impartir menos contenidos para ahondar más en los elegidos. Los otros tres fueron de secundaria pero aluden a motivos diferentes: “son muy hechos a repetir el discurso político”, “son muy aburridos”, “los de octavo son muy grandes, son gigantescos para la cantidad de tiempo.”, “¿qué tanto podemos aplicar el método comunicativo si ni siquiera le podemos hacer una prueba oral a los alumnos?”. El segundo se refiere al apoyo que esperan tener del MEP; también son cuatro (33%) los comentarios: “la función del asesor no es muy provechosa”, “debe actualizar el material de

apoyo”, “Pero del Ministerio no tenemos ningún apoyo.”, “El MEP da muy poco apoyo en la capacitación”.

Para finalizar este aspecto se recogen tres ideas que, aunque no fueron expuestas por muchos docentes durante estas primeras entrevistas, posteriormente surgieron en distintos docentes en otros momentos.

Una de estas cuestiones fue acerca de recuperar o elevar la imagen del docente, pues ésta se ha desvalorizado. Entre las sugerencias que se dan para recobrarla está evaluar la idoneidad de los candidatos, o comprobar la vocación profesional. Otra propuesta, pero que dependería del mismo docentes es evitar la mala vestimenta. A este último tema se hará referencia en el subapartado titulado relación docente-docente.

El otro asunto es la colaboración que deberían prestar los comités que se conforman en las instituciones educativas. Éstos nunca deben ser *entes* que más bien *entraben* la labor.

c) Relación director-docente

En este rubro lo que todos enfatizan de un modo u otro son aspectos relacionados con las relaciones interpersonales.

El 83% de los entrevistados atribuye a dos aspectos entrelazados las buenas relaciones entre el director de la institución y su personal docente: libertad-confianza y apoyo. El 42% hizo referencia explícita a la libertad de acción y el 50% al apoyo. Algunas expresiones recogidas son: “Usted se siente bien, tiene libertad para hacer su trabajo, es un señor que lo comprende a uno bastante, es decir, uno trabaja bien definitivamente”; “uno tiene libertad para trabajar, pero igualmente él tiene que hacer sus visitas de inspección, entonces él las realiza, pero uno se siente tranquilo”; “la interferencia es nula de la dirección porque hay libertad. La dirección permite que usted trabaje con toda la comodidad. (...) Hay que cumplir con lo que se debe cumplir”; “que no sea persecutor, porque la persecución causa mucho estrés. Que no sea vigilante, que confíe en aquel ser humano que tiene en aquella aula”; “cuando uno hace su trabajo, no hay problemas”; “se preocupa por el bienestar de ellos”. Estas frases reflejan tanto la libertad sin eliminar la responsabilidad, como el apoyo que los docentes esperan recibir.

Los dos docentes restantes, que representan el 17%, se refirieron a situaciones que obstaculizan esa relación interpersonal basada en la libertad-confianza y el apoyo, o que muestran el poco liderazgo que tiene la autoridad correspondiente: “Él aquí no tiene autoridad. Yo diría que hay una buena relación cuando hay ciertos límites, ciertas directrices”; “yo siento que el director no llega al docente ni a los estudiantes. Están tan lleno de papeles, cosas que les piden y reuniones, que a veces no tienen tiempo menos para nosotros los educadores.”

En resumen, se podría decir que todos los consultados concuerdan en dos características que debe incluirse en el perfil del director si se desea que éste realice bien su labor directiva generando así un ambiente agradable en la institución: su gestión debe ser una administración basada en la confianza y el apoyo que impulsa al subalterno a ejercer su libertad de forma responsable.

Otras características anexas a éstas fueron reflejadas por los entrevistados en estos términos:

- Comprometido con la institución: “Motivante es porque él desde que ingresó aquí, a esta institución fue a levantar esta institución”; “hubo una directora que se destacaba por hacer de esta escuela una de las mejores del distrito”.
- Motivador: “Impulsa mucho lo que es esa innovación, para que uno realice actividades en pro de los estudiantes”; “es mucho trabajo en equipo, por eso le digo gracias a la cabeza de la institución. (...) un sábado venir aquí y venir a montar esa actividad para que genere las ganancias que nosotros queremos para sostener la institución. Se requiere por lo menos de 30

docentes”; “creo que es la persona [el director] más indicada para hacerlo sentirse a uno comprometido con alguien.”

- Ético: “Que no se deje irrespetar”; “hubo amistad. (...) lo importante es el tono, el trato a cada persona. Ella era enérgica pero cariñosa. No se puede ridiculizar a nadie. Ella era discreta”; “me gusta mucho su forma de trabajo porque es igual para todos y ella, por lo menos a mí, me enseñó mucho lo que es de acuerdo a la ley porque ella es muy reglamentaria”.

Como colofón hay que incluir las palabras de una docente que le gustaría en el futuro ser directora: “Como directora mi deber es ayudar en la institución en todo y hacer una institución no buena, sino la mejor. Y eso incluye trato con los estudiantes, con los docentes, los padres de familia y, en general, con la comunidad, porque la comunidad es parte de la institución. Yo siento que hace falta eso de relacionarse más. (...) Me parece que no dan [los docentes] porque se sienten como desilusionados con la forma de ser del director, con los problemas que se dan en todos los ambientes. (...) Ahora es como más impersonal todo”.

d) Relación docente-alumno

El 42% de los entrevistados declaran explícitamente la preocupación que existe en el docente de una demanda por agresión. Esto motiva que las relaciones con el alumno se vuelva más distante, más cuidadosas. Pero al mismo tiempo, ellos perciben que los alumnos están carentes de afecto: “Nosotros no podemos estar demasiado unidos y pegaditos a los alumnos, porque después nos acusan de acoso, o de alguna torta de ese tipo”, “Si yo llego y lo abrazo para consolarlo, me pueden acusar de esto o del otro”, “Yo trato de cuidarme de eso [abusos] porque trabajé con grandes”, “hay mucha falta de cariño. Hay algunos que apenas lo ven se le tiran encima”, “¿por qué no puede prestarle atención a los estudiantes que tengan problemas, o acercarse y preguntarles, decirle yo a usted lo veo diferente, lo veo un poco apático, distraído, ¿qué le sucede?, con el respeto del mundo se puede hacer”.

Otros consultados no lo dicen directamente, pero sí dejan claro la distancia existente actualmente en las relaciones entre el alumno y el docente.

Cuatro docentes que han laborado o laboran en zonas rurales o urbanas con características de rural (“Es una comunidad mixta, hay gente de campo y gente de ciudad”) manifiestan que los jóvenes de esas zonas presentan comportamientos menos problemáticos. “Los jóvenes son más dóciles, la gente de los pueblos, a usted, la tratan increíblemente”, “en la comunidad hay más respeto, por la situación de campo y por el apoyo de los padres”.

Para cerrar este apartado, unas palabras de reflexión pronunciadas por un entrevistado: “Porque la vida es lo que se está perdiendo, ya no somos humanos, yo le decía a los muchachos: cuántos de ustedes para nosotros son simplemente un número. (...) hay que educar hacia ese humanismo”.

e) Relación docente-docente

El 58% de los docentes dejaron claro la trascendencia de que las personas que se dedican a la educación cuenten con vocación pues “es una de las dos carreras más delicadas que hay: sacerdocio y educación” y “se necesita amor a la profesión”. Pero al mismo tiempo son conscientes de que ésta no es la realidad de la mayoría de sus compañeros y lo expresan de diversos modos: “falta vocación”, “el que no la tiene, que no trabaje”, “antes era vocación”. Incluso algunos cuando se les pregunta por un porcentaje de compañeros que ellos consideran que están comprometidos establecen desde un 10% hasta un 40%, pero no más de éste.

Ellos también especifican que tener vocación implica unas características concretas en la personalidad del docente. Éstas pueden resumirse en preocupación por los estudiantes y amor a la labor de formación. Un docente lo expresa en estos términos: “Se siente una más satisfecha al hacer pequeños logros en los niños. (...) Eran mis alumnos, es ir a traerlos donde estuvieran”. Otro docente, después de contar una anécdota con un alumno, termina diciendo: “Ahora sigue hablando conmigo, aunque ya no es mi alumno”.

Esto no obsta para que uno de ellos tenga una perspectiva diferente de la educación actual: en el presente, ésta se ha reducido a una transmisión exclusiva de información: “nosotros lo que estamos tratando es de dar un poco de conocimiento, que tenemos una filosofía bien clara. Le decimos a los padres de familia: nosotros no estamos para formar a su hijo, su hijo se forma en su casa, la filosofía de la educación no está en que nosotros lleguemos y eduquemos a su hijo. No la educación la reciben en sus hogares. Nosotros aquí lo que hacemos es darles los insumos a estos chicos para que ellos se vuelvan personas críticas para que le sirvan a la sociedad, le sirvan a la familia, pero nosotros no podemos formar. Es más, la ley no nos lo permite; la ley nos vara en todo campo. (...) O sea, nosotros no formamos, nosotros somos profesionales de la educación, pero profesionales en el sentido de que vamos y damos los conocimientos”.

El 72% considera que las relaciones interpersonales entre todos los docentes de una institución son actualmente difíciles pues se forman “grupitos”, hay murmuraciones entre ellos y “gente que separa”, “no existe esa armonía” que debería existir, “cuesta encontrar gente con sentido humano” y “hay una competencia destructiva”. Una de ellas llegó a decir: “yo he tenido que sufrir mucho eso aquí”, otra: “No me gustan los conflictos entre compañeras, vivo aislada”, “entonces duele mucho”.

Sin embargo no dejan de reconocer que “es muy importante el ambiente laboral entre compañeros. Uno así da su mayor esfuerzo, el 100% de su capacidad”. Uno de ellos reconoce que “me gusta este centro por el ambiente laboral agradable” y aunque vive lejos no desea un traslado; mientras que otro con sus palabras revela la relación entre unas buenas relaciones y el disfrute laboral: “donde he disfrutado más y me he sentido muy bien con el personal”.

Si bien, solo se entrevistó a una docente del nivel de kínder, ésta nos permite descubrir una percepción laboral diferente a primaria y secundaria: autonomía “Todo está en la creatividad: cómo acomodar el programa a sus necesidades. Usted se las ingenia, el maestro se las ingenia, para obtener el perfil de salida. Ella lo modifica, lo cambia, por eso es tan bonito trabajar en preescolar. Usted puede ser flexible”.

En síntesis se puede afirmar que son dos los puntos medulares que ayudaría a que los docentes disminuyan su malestar laboral con base en lo dicho por ellos en estas entrevistas: tener ellos vocación profesional claramente definida y sus compañeros también y además lograr minimizar todo aquello que dificulte las buenas relaciones interpersonales para lograr así conformar un gran equipo institucional.

Se concluirá este apartado aludiendo a un aspecto específico del papel del docente en la formación del alumno: el ejemplo a través de la vestimenta, ya que al menos el 25% se refirió a ello espontáneamente. Una dijo: “la idea que se ha concebido siempre es que un docente debe vestir de forma apropiada, entendiéndose por apropiada la ropa formal (...) Uno como profesor, como imagen del estudiante, pienso que si es bueno”. Esta docente también aludió a las consecuencias que puede acarrear no tener esta consideración: “son adolescentes, ese es el asunto, son adolescentes, están en esa parte del desarrollo donde las hormonas le funcionan a mil, y uno debe darse su lugar. Sin embargo, hay mucho docente, sobre todo las mujeres (...) o demasiado ajustadas y a los chiquillos se les van los ojos, y uno no sabe si realmente irán a poner atención dentro del aula, o van a estar realmente concentrados. (...) yo pienso que todo tiene su

momento, si usted quiere andar muy escotada podría darse un paseo a la playa, ahí sería muy apropiado, ya dentro del aula sino no”.

Dos entrevistadas más lo refiere con otras palabras: “Esas personas han dejado que la imagen de la escuela cambie mucho, (...) salen en minifalda, salen a fumar ahí, (...) hasta que se siente uno como que se le hunde, que se hace un hueco en la tierra”; “también están fuera de la mano de nosotros. Dicen vestir con decoro, ¿qué quiere decir vestir con decoro?”, “Nosotros aquí, por ejemplo, con mis alumnos de sexto grado (...) me vienen con una ropa un poquito corta, y yo he querido llamarles la atención e inmediatamente me mencionan la persona [docente] la que está incurriendo en ese error y me dejan con la boca callada”.

f) Relación padre/madre de familia-docente

La actitud de ellos es descrita por los docentes en los siguientes términos: “parece que nosotros fuéramos enemigos de ellos”, “esa lucha tan grande que se da entre los padres de familia y los docentes”, los de zona urbana “se preocupan más por sus hijos, reclaman más”, “llegan a topar con padres de familia, con madres neuróticas o paranoicas. Algunas de ellas sólo para disgustos y apelaciones”, “tiene que soportar gritos de padres de familia, malacrianzas de los estudiantes”, “los docentes se cuidan las espaldas”, “he tenido papás malcriados”, “ahora el padre de familia nos falta el respeto”

Estos comentarios provenían del 72% de los docentes los cuales dejan en evidencia que la articulación entre ambos es más bien de enfrentamiento, por supuesto no con todos los progenitores, pero si con un grupo importante que ‘desgasta y desmotiva’ al docente. Las relaciones interpersonales entre ambos son difíciles.

Ahora bien, otro lado que hay que considerar paralelo al anterior es la actitud de los progenitores con sus hijos. El 54% considera que un buen grupo de padres se comportan indiferentes al proceso educativo de sus hijos, son “paternalistas” o “sobreprotectores”, no asisten al centro educativo aunque se les convoque, es decir, “se despreocupan de ellos completamente”, y conciben la institución educativa como una *guardería*: “A veces en la escuela nos convertimos en cuidanderos de guardería o no sé, personas que nada más estamos ahí vigilando que el niño no golpee al compañero y usted no puede impartir la lección como debe ser”. Incluso algunos vienen solamente al concluir el año lectivo: “Es que siempre es así, lastimosamente es nuestra realidad, el padre de familia viene nada más al final, cuando ya no hay nada que hacer por el hijo”.

Ningún docente de primaria ni secundaria manifestó lo contrario, sin embargo la docente de kínder entrevistada expresó dos ideas contrarias que son comprensibles por el nivel donde ella ejerce: “Aquí tiene que haber mucha comunicación entre los padres y la maestra”, “hay solidaridad entre los padres”.

En resumen, esta información refleja que hay que entablar mecanismos en las instituciones para que los padres/madres de familia que no lo hacen asuman su papel dentro del proceso educativo de sus hijos, y esto contribuirá a que las relaciones sean amistosas entre los docentes y ellos, pues tendrán una misma finalidad: educar a una persona. Hay que lograr unir fuerzas que en este momento están enfrentadas si realmente se desea mejorar la educación costarricense.

La visión que dicen los docentes que poseen los padres/madres de la institución como guardería es un aspecto que se repitió en otros momentos del proceso de la investigación, a los cuales se harán alusión en el momento adecuado. Esta conceptualización es bien dañina para el proceso educativo sobre todo cuando se trata de alumnos ubicados en primaria y secundaria.

Es conveniente tener en cuenta las actitudes que dos docentes proponen que deben ser las que fundamentan las relaciones con los padres: (primaria) “si uno les demuestra que los quiere (...) ellos se dan, son más cariñosos” y (kínder) “hay que tener una actitud positiva ante los padres, son personas”, pues (secundaria) “la familia es indispensable”.

Para finalizar lo relativo a los resultados de las entrevistas realizadas en el 2006, se recoge una frase de un docente que permite reflexionar sobre la urgencia de volver a implantar el verdadero humanismo en nuestras instituciones educativas. La frase fue: “La vida es lo que se está perdiendo. Ya no somos humanos. Hay que educar hacia ese humanismo”. Esto podría aportar una solución a la problemática que los docentes plantearon en estos encuentros pues en todos los puntos tratados se corrobora que la dificultad mayor está en las dañadas relaciones interpersonales entre los diversos grupos que conforman la comunidad educativa: padres/madres, alumnos, docente, director.

5. Resultados de las observaciones y entrevistas informales en los cursos de capacitación.

Como se detalló en el apartado anterior, la asistencia al primer curso de capacitación fue del 100%. En el siguiente fue de un 73%. Las razones por las cuales 6 personas no asistieron al curso de junio fueron diversas. Tres de ellas no recibieron el fax enviado a través de la dirección ni tampoco las llamadas telefónicas, pero lo interesante de observar aquí es que una de ellas labora en la misma institución que otros dos capacitados que asistieron a dicha actividad pero, según indica él, nunca se comentaron nada y por ello no se enteró y no asistió. Las otras dos si trabajan en el mismo lugar.

Este comentario de la no comunicación entre los participantes al proyecto de una misma institución educativa fue abalado en dos conversaciones informales con otros capacitados. Además de esto, la asistente al proyecto que llamaba a los docentes voluntarios manifestó varias veces la poca comunicación que ella observaba entre compañeros de trabajo. Esto evidenciaría un posible punto de reforzamiento en las instituciones aunque sería conveniente, para fortalecer la argumentación, una pequeña investigación puntual al respecto.

La razón de las otras tres personas ausentes fueron: una estaría fuera del país, otra se había incapacitado y no podía cambiar el horario para asistir, y la última trabaja en tres colegios diferentes, por lo tanto, tiene que coordinar con tres directores, y estaba impartiendo exámenes en ellos.

Las razones por las cuales el mismo número de personas no asistieron al curso de enero del 2008 no se conocieron porque no se volvió a conversar con ellos; pero es importante anotar aquí que solamente una capacitada faltó a las dos, eso quiere decir que las cinco que faltaron en junio vinieron en enero y las que faltaron en enero habían venido en junio.

Los cursos de capacitación se denominaron ‘Encuentros Educativos’, porque se trató de que eso fueran, un intercambio entre profesionales para que cada uno reflexionara sobre sí mismo y sobre su hacer. A esas dos palabras se añadió cada vez otro nombre que identificara cada Encuentro; ese nombre dependía del tema central de la capacitación. Así el primero se denominó *Malestar Laboral*, el segundo *Mirando al Docente* y el último *Valor de la Profesión Docente*.

Las palabras escritas en un ensayo de un capacitado muestran el sentido de encuentro que se pretendió dar en dichas actividades y los resultados generados en él: “Más que en una capacitación, la participación en estos encuentros educativos ha sido una experiencia totalmente renovadora para mí personalmente. He aprendido a ver el mundo, mi familia, mis alumnos y compañeros de una forma diferente. He sentido que mi labor educativa se ha dado de una forma más humana con respecto a la forma de ver y de tratar a los alumnos y la forma de relacionarme

con mis compañeros, tratando de verlos como seres humanos con sentimientos y capaces de amar”.

La intencionalidad de realizar observaciones en los diversos cursos fue bien concreta, pues se pretendía conocer la calidad de las relaciones interpersonales que se podían generar entre las personas que estarían presentes en cada uno de ellos. Lo que se visualizó fácilmente fue la interacción entre todos los capacitados, es decir, en las dinámicas que planteaba el facilitador, los docentes no trataban de agruparse por institución o por ciclos sino que lo hacían con quien correspondiera. El ambiente que se percibía era muy profesional, entendiendo esto como la conformación de un contexto donde se tenía la actitud de aprender del otro y, por lo tanto, cada opinión, sugerencia o idea expresada por otro era bien recibida. Esto último no quiere decir que cada persona aceptara plenamente la idea expuesta en un momento determinado, sino que se veía ésta como un medio para comprender que otro pensara diferente u opuesto a lo que él tenía en mente. En ningún momento se dieron situaciones *tensas* por confrontación de ideas.

Los facilitadores, sobre todo aquellos que utilizaron actividades participativas y operativas, manifestaron su agrado por trabajar con tal grupo.

En conversaciones informales del investigador con algunos de ellos, salieron a la luz al menos cuatro puntos, los cuales se exponen a continuación:

- Dos docentes manifestaron que no se habían enterado de la actividad de junio y que sus compañeros de institución si lo habían sabido pero nunca conversaron sobre ello. Les preocupaba la falta de comunicación entre compañeros.
- Los docentes que iban a llegar tarde o ausentarse algún periodo de la capacitación siempre informaron al organizador del evento (el investigador costarricense era el organizador): cita médica de él o de algún familiar, daño del carro, enfermedad. Es agradable traer a colación aquí que una persona que en el último evento estaba enferma -se le veía fácilmente este estado- llegó pues, según dijo, no quería *perdersela*; otra que estaba incapacitada pues le operaron un pie, llegó también a otro curso.
- También manifestaban al organizador algún malestar en relación con la actividad: el aire acondicionado demasiado alto que obligaba a retirarse del recinto, o lugar demasiado pequeño para las dinámicas, etc., pero éstas siempre fueron expuestas con respeto y cordialidad, a veces hasta jocosamente. Pero además hubieron declaraciones que no eran dificultades, sino todo lo contrario, como que algunos pidieron asistir a otras actividades que estaban programadas fuera del curso de capacitación, lo que demuestra su interés de aprendizaje.
- Otro tema que surgió en estas conversaciones fue la sorpresa de encontrar similitudes tan grandes entre las problemáticas españolas y las nacionales, y la facilidad de comunicación entre personas de niveles académicos tan diversos: licenciados, master y doctorados.

6. Resultados de las entrevistas realizadas en el 2007.

El punto principal de la entrevista era conocer los resultados vivenciales posteriores a la capacitación tanto de enero como de junio.

Todos los entrevistados, sin excepción, manifestaron que tanto los conocimientos que habían adquirido como las reflexiones que dichos conocimientos habían hecho surgir en sus mentes a través de las metodologías utilizadas en los cursos de capacitación, les había ayudado de una forma u otra a vivenciar de un modo mejor los sucesos que se les iban presentando a lo largo del

año; consideraban por tanto que había valido la pena la asistencia y manifestaban su satisfacción por ello.

Las expresiones utilizadas fueron diversas pero claras. Recogemos solamente algunas de ellas para mostrar la variabilidad que se dio:

a) En relación a su satisfacción tenemos:

- Una semana de vacaciones sumamente enriquecedora, una experiencia increíble en todo sentido.
- Este proyecto a mí me encantó.
- A mí me pareció genial, más bien creo y siento que no deberíamos de ser los únicos.
- Captaron mucho la atención de nosotros: de saber que iba a pasar mañana, ¿qué vamos a hacer?, entonces ahí si nos supieron atrapar, bien pescaditos porque incluso la misma [nombre de un capacitado] que tenía cita médica decía que no quería faltar. (...) -y que estas citas son tan distanciadas- se sentía animada a asistir para ver que iba a pasar.

b) Ideas vinculadas a las consecuencias posteriores:

- La indisciplina se presenta, es donde yo veo que me ha sido de mucha utilidad.
- Cuando uno ve que hay alumnos a los que uno ya ve diferente (...) nos hace involucrarnos más, preocuparnos por los muchachos.
- Veo la educación como algo diferente, a los chiquillos de una manera diferente.
- Yo creo que a nivel motivacional me ayudó.
- No me arrepentí, quizás porque fui una de las personas en las que caló.
- Las situaciones siguen igual pero diferente las enfrenté.
- Si pude manejar el carácter que creo que es lo más difícil que tengo.
- El curso me ha servido tanto para la parte laboral como personal.

Ahora bien, también hubo sugerencias de mejoras para la organización de este proyecto. Uno de ellos experimentó la falta de seguimiento: “Yo siento como que hay un divorcio, que dieron a luz un niño pero que lo dejaron botado”. Otros dos consideran que el tiempo dedicado a la capacitación, no fue suficiente para cubrir todas las necesidades reflexivas de ellos. Dos más visualizaron la internacionalidad como un factor muy importante: “Una cosa del proyecto que me dejó a mí con la boca abierta es que como puede ser posible que en España los centros educativos estén pasando lo mismo que nosotros. A uno le parece increíble”.

Otro aspecto donde hubo unanimidad fue lo referente a la conveniencia de que los asistentes fueran voluntarios. Esto no obsta para que dos expresaran una esperanza: “Tal vez les hubiera servido [si se les obliga], no le voy a decir que no, pero no es lo mismo cuando usted va con disposición y ganas”.

Otro asunto que salió en todas las entrevistas fueron propuestas de temas para las siguientes capacitaciones o para la continuación de este proyecto. Dos grandes propuestas relacionadas entre sí fueron:

- El 63% hizo referencia a la importancia de profundizar en las relaciones interpersonales. En este porcentaje no se incluyó, aunque tiene relación bastante estrecha, el tema de liderazgo. Si se abarca se tendría un 75%. Es interesante subrayar aquí que casi todos

aludieron a este tema como fuente estresante; los que no lo hicieron directamente, en sus palabras se vislumbra esta misma experiencia.

- El 25% considera relevante cubrir aspectos motivacionales y/o vocacionales.

Los otros temas sugeridos no tuvieron eco en otras personas, es decir, solo un entrevistado lo planteó. La incorporación de estos temas no excluye en ningún momento, así lo expresaron los entrevistados, el contenido del manejo del estrés que se estaba cubriendo en los diversos periodos de capacitación. Más bien, es interesante prestar atención a que estos temas canalizan el tema global a situaciones o aspectos bastante generalizados pero puntuales, esto es así pues para poder aprender a minimizar el estrés se requiere conocer las fuentes personales del mismo.

Volviendo al tema de las relaciones interpersonales, es sugestivo lo que expresan los docentes entrevistados con respecto a las relaciones existentes entre compañeros de trabajo. El 75% manifiesta que éstas no son las idóneas para un trabajo en equipo, lo cual es imprescindible si realmente se quiere hacer una labor educativa eficaz. Los sentimientos que refieren son:

- Soledad ante las situaciones difíciles.
- Temor porque no se cuenta con las herramientas para enfrentar esas situaciones.

Ellos consideran que los docentes pueden clasificarse en tres grupos: unos comprometidos con la educación, deseosos de trabajar unidos, otros no comprometidos: "¿qué optan muchos profesores? Dejar hacer, dejar pasar, (...) No es problema mío, yo me voy"; y el tercer grupo se refiere más bien a los individualistas, y en algunos casos a los envidiosos, *serruchadores de piso*. Uno de ellos señaló un factor importante en la conformación de ese equipo de trabajo: "yo creo que en este colegio se da en alguna medida el trabajo en equipo, por supuesto, que con una cabeza que trata de coordinar a todo el equipo, que trata de dirigir, que se hace notar". Esta idea de la importancia del papel del director como líder ya había surgido en las entrevistas realizadas en el año anterior y se había comentado también en el apartado donde se hizo referencia a las reuniones con los directores.

El 30% de los capacitados manifestaron de diversos modos su deseo de analizar situaciones reales personales y estresantes para buscarles solución: "Creo que lo otro es escuchar a personas que tienen la misma problemática. Uno, entonces, se siente que no está solo y tal vez escucha algunas respuestas de alguien que estamos en el mismo problema y como que le da herramientas a uno en casos diferentes".

De los cuatro entrevistados que se refirieron a la visión que los padres/madre de familia tienen de los centros educativos. Tres de ellos (75%) lo catalogan como *guarderías*; término utilizado por ellos y que ya había aparecido también en los entrevistados en el 2006. El cuarto considera que los encargados del alumno antes veían al docente como el que "sabía, que aunque sabemos ya no nos ven igual".

Aquí hay que hacer una acotación importante pues se distingue perfectamente la diferencia en el modo en que las tres docentes de preescolar se relacionan con los padres. Hay mejor comunicación entre ellos.

Con respecto a los alumnos, se aprecia una diferencia entre los comentarios de los entrevistados de secundaria y los otros. Los primeros se centran en la indisciplina y el poco interés de ellos por lo académico. De los siete que hicieron referencia a los alumnos, tres utilizan terminología fuerte para referirse al comportamiento: agresivos, delincuencia, violencia. También tres son los que describen el crédito que el estudiante otorga al estudio: ninguno.

No hay que obviar unas expresiones dada por una profesora: “La vida para ellos no tiene sentido. (...) el abuso de la tecnología los hace actuar a veces tan sin sentimientos. (...) ellos tienen, a veces, una visión de mundo deshumanizada”; las cuales pueden ser unidas a las de otras dos: “ellos dicen: llego a mi casa y nadie me escucha porque hay un aislamiento”; y “Ellos son felices con sólo ser escuchados”. No hay que obviarlas sobre todo conociendo que el número de suicidios y de depresiones juveniles aumenta. Debería ser un punto fundamental en la formación de los estudiantes el sentido de la vida.

7. Resultados y discusión de los datos extraídos de los ensayos.

A continuación algunos deducciones que pudieron ser extraídas de estos documentos personales clasificadas por temas.

a) Educación

Nueve de las diez (90%) personas que hicieron el ensayo poseen un concepto de educación relacionado con la mejora o perfección del ser humano; algunos añaden una finalidad: para que pueda convivir en sociedad.

Algunas expresiones de lo primero fueron: “Es la vía que libera al ser humano” o “formar mejores seres humanos”. Las siguientes frases muestran lo dicho anteriormente sobre el propósito:

- Forma de aprender a vivir la vida que cada uno de nosotros elija.
- Donde el individuo adquiere herramientas para su diario vivir.
- Necesitamos aprender a vivir y convivir.
 - Que la persona humana pueda ser feliz en sociedad y que pueda contribuir a mejorarla.

Ahora bien, al leer esto surge necesariamente la siguiente pregunta: ¿quién o quiénes están educando? pues la realidad de un 70-75% de deserción o repitencia de los alumnos costarricenses demuestra lo contrario, ya que el valor de la educación para el perfeccionamiento del ser humano, o para ser feliz, o para el diario vivir no es discutible.

Si se analizan unas palabras de otro ensayista, “Hacemos alumnos no pensantes, estudiantes memorísticos y sin ideas. (...) No les enseñamos a madurar”, se aprecia que ni los padres/madres ni los docentes lo están haciendo con eficacia. Pueden pensarse múltiples razones para que esto no suceda. En un ensayo se encuentra una explicación: “... posteriormente se complementa con una educación formal en los centros educativos que se caracteriza básicamente por ser informativa (conocimientos) que están dados por el plan de estudios que brinda la autoridad competente”. Es decir, según estas palabras se puede interpretar que la educación en su plenitud se da fuera –en los hogares- de las instituciones educativas, pues en ellas solo se transmiten conocimientos académicos.

Otro expone una dificultad que se debe enfrentar para lograr realizar una eficiente educación: “En otros casos, hemos caído en la *cultura del pobrecito*.”

No es que todos compartan estas visiones necesariamente, pero esto deja claro que es importante realizar paneles de reflexión sobre este tema tan relevante.

Baste un razonamiento solamente. La Ley Fundamental de Educación Costarricense vigente, que regula la educación formal, dice en el artículo 2 que los fines que la educación debe “contribuir al desenvolvimiento de la personalidad humana”; por lo tanto, los docentes también deben preocuparse por la madurez en las tres áreas: intelectual, volitiva y afectiva. Aquí surgen muchas cuestiones para discutir, como por ejemplo: ¿pueden hacerlo?, ¿cómo pueden hacerlo?, ¿pueden solos o es imprescindible la familia? Si así es, ¿cómo involucrarlos o cómo lograr que ellos asuman su papel de primeros educadores? Estas y otras muchas preguntas podrían ser utilizadas para esos paneles de reflexión que se sugieren.

b) Docentes

Nueve ensayistas (90%) enuncian las cualidades que todo docente debe poseer. En ese listado se reflejan tanto cualidades humanas como profesionales. Entre ellas sobresalen aquellas que facilitan las relaciones interpersonales: promover el diálogo, manejar conflictos, humanístico, empático, amor al prójimo, conducta íntegra, trabajar en equipo, saber escuchar.

Esto difiere grandemente con la realidad que ellos perciben: “mala relación que existe entre los mismos docente” o individualismo. Esta misma realidad había sido descrita por el 72% en las entrevistas del 2006 y en las del 2007 fue un 75%. Por esto no es de extrañar que el 75% de los entrevistados durante el 2007 habían aludido a la necesidad de tener temas de capacitación que coadyuven a mejorar las relaciones interpersonales.

Basado en esto, se puede afirmar que sería importante estudiar el énfasis que deberían tener las futuras capacitaciones que organice el MEP o el mismo director de la institución si en sus manos estuviera el hacerlo.

Dos personas, en sus respectivos ensayos, enfatizan una vía de solución para los conflictos interdocentes y también entre los encargados del alumno y los docentes: “es importante tener a Dios en nuestros corazones”.

Otro aspecto al que se refieren siete ensayistas (70%) es el asunto de las capacitaciones, las cuales, según cuatro de ellos, deben ser permanentes. La metodología propuesta por algunos es “tener espacios donde interactuar y cambiar impresiones y experiencias”. Esta sugerencia ya había sido expuesta en las entrevistas realizadas en el 2007.

Con esto se corrobora la importancia que se le da al ambiente laboral, pues aunque las relaciones están deterioradas o dañadas, al mismo tiempo se sugieren capacitaciones con una metodología que exige esas mismas relaciones.

Para concluir este apartado se dará a continuación una lista de los temas propuestos por seis ensayistas para futuras capacitaciones. Algunos de ellos tienen relación con el mejoramiento del docente como persona y otros como profesional:

- Crecimiento personal, autoestima, relaciones interpersonales, valores, relaciones interpersonales e intrapersonales, comunicación asertiva.
- Formas de afrontar el estrés laboral y técnicas de relajación y maneras de sentirse mejor como personas y como individuos capaces de crecer espiritualmente.
- Temas de actualidad, actividades lúdicas, temas de pedagogía, nuevos enfoques en aprendizaje, disciplina en el aula.

c) Padres

Las descripciones que hacen tres docentes del comportamiento de algunos padres/madres de familia dejan entrever las difíciles relaciones existentes entre ambos. Uno de ellos escribe: “los padres de familia no apoyan al educador (...) denigrando su imagen”; el otro: “cuando surge un problema con los estudiantes en la mayoría de los casos los padres dan la razón a sus hijos sin siquiera molestarse por conocer la opinión del profesor”; el último: “el daño que un padre de familia puede hacer a un docente es inimaginable y viceversa”. Además, un tercero, describe una situación que repercute en lo anterior: “la imagen que muchos padres o encargados tienen acerca de los educadores por causa de las actitudes de otros”. A esta misma situación se habían referido el 72% de los entrevistados en el 2006.

Siete (70%) docentes dan una solución a este problema: integrarlos al proceso; incluso uno de ellos propone un modo bastante profundo: “idear una nota también para los padres de familia”. Otras sugerencias bastante similares fueron “concienciar a padres de familia sobre la importancia de su rol como primer y principal educador de sus hijos”, o “darles la oportunidad de ser protagonistas en la enseñanza de los niños”, o “sería bueno que los padres/madres/comunidad sea parte del diario acontecer en las aulas y enfrentarse a la realidad de los niños”. Estas ideas fueron escritas por docentes de los tres niveles de la educación formal: preescolar, primaria y secundaria. En dos ensayos también se reflejó la imagen que tienen los padres/madres de familia de la institución educativa como *guardería*, la cual ya se había encontrado en tres entrevistados en el 2007. Ahora bien, es importante resaltar aquí que estas cinco personas son diferentes.

d) Valoración de la profesión docente

Ocho de los diez profesores que hicieron ensayos (80%) manifiestan la desvaloración que ha venido sufriendo su profesión en estos últimos años por parte de los padres/madres de familia y la sociedad en general. Cada uno añade algo después de hacer esa afirmación, como por ejemplo: “influyen mucho los medios de comunicación”, consideran al docente como *niñeras*, “se considera que los educadores son vagos.

También tres soluciones:

- Para que se vuelva a revalorar la profesión debemos dejar de quejarnos solamente y empezar a buscar la lección que hay en lo que nos está sucediendo. Lo que debemos hacer es ser verdaderos profesionales. (...) El respeto se gana.
- Hasta el día en que la educación sea vista como una entrega total a todo aquel ser que necesite instruirse, será valorada la docencia. No juzgo a los padres, ni a la sociedad, nosotros mismos muchas veces degradamos nuestra misión, al tener docentes sin vocación, sin formación.

Para ello se deben tomar medidas como:

- Proporcionar agentes de seguridad y vigilancia.
- Pago profesional.
- Número máximo de alumnos en 30.
- Reconocimiento de títulos.

- Abrir un espacio de comunicación con los padres/madres de familia.

En las dos primeras citas que se acaban de copiar se hace referencia a acciones que debe realizar el mismo docente, esto es compartido por otros compañeros que afirman:

- Le corresponde al educador dar el primer paso.
- Empecemos por dentro, démonos a valer, somos profesionales.
- Que despierte [el docente] del letargo que le ha impedido ser el profesional que sobresalía, que era.
- Pero para lograr un verdadero cambio en nuestra generación y en las generaciones futuras se debe empezar por nosotros mismos y transmitirlo a cada uno de los miembros de la familia y de la sociedad.
- Todo cambio (...) debe partir de nuestro interior, debe salir de nosotros mismos ese interés por generarlo (...) El cambio debe partir de ti para que puedas afectar positivamente a quienes están a tu alrededor.

No deja de llamar la atención el hecho de que los entrevistados en el 2006 ya se habían referido a esto como un requerimiento ante el MEP para que se revalorizara la profesión, pero ahora se alude a que está recuperación está en parte en manos del docente.

e) Directores

Cuatro ensayistas (40%) destacan la importancia del liderazgo que debe tener el director de un centro educativo para lograr que todos los que laboran en la institución trabajen en equipo. Lo fundamental de esto queda claramente expresado en estas breves palabras: “a mi opinión un barco va bien si el capitán navega bien”. A este asunto se había aludido casi en los mismo términos en las entrevistas del 2007.

Para cerrar este apartado se recogerán solamente dos extractos de fuentes personales que pueden contribuir, junto con lo que se ha dicho en este capítulo, a que las autoridades competentes se replanteen el modo o los contenidos de las capacitaciones que se están dando a los docentes.

Entrevista:

“Porque el proyecto es muy ambicioso porque de verdad es un proyecto que no debe de quedarse en el papel. (...) No lo dejen ahí, yo estoy para ayudarles y mi compañera igual. Tal vez no hay presupuesto pero estamos las personas físicas que es lo más importante en este caso”.

Ensayo:

Sería bueno que muchos más educadores pudieran vivir la experiencia que yo viví con mis compañeros. Y aunque para cada persona es diferente, esta experiencia ayudaría mucho para cambiar la forma de ser de cada docente y es un primer paso en mi caso para cambiar la educación costarricense.

8. Resultados y discusión de los datos extraídos de las encuestas⁶

Teniendo en cuenta las limitaciones de esta investigación y los objetivos planteados, de carácter exploratorio principalmente, algunos de los resultados serían los siguientes.

ESTRESORES Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

A partir de los análisis descriptivos del cuestionario de valoración de estresores (*EFEP*) se observa cómo en la muestra total los valores medios globales de estrés autopercebido se halla en los límites de los promedios teóricos del total de la escala ($X= 3,02$ y $d.t.= 0,74$) así como de la escala ampliada (*EFEP ampliada*) ($X= 3,14$ y $d.t.= 0,71$) (**tabla 1**). El sexo no parece introducir variabilidad en los niveles de estrés percibido por los sujetos de la muestra, dado que, aunque los valores son algo más bajos en varones ($X=2,89$ y $d.t.=074$) que en mujeres ($X=3,06$ y $d.t.=0,74$), la diferencia no alcanza significación estadística alguna. A falta de datos adecuados con los que contrastar los resultados por parte de los autores del instrumento, podrían tomarse como referencia los valores de la propia muestra. Así, podría entenderse que los niveles medios de estrés autopercebido por los maestros de esta muestra podrían situarse en un *estatus moderado*, donde los valores de la desviación típica pondrían de manifiesto una más baja frecuencia de las posiciones extremas, tanto en la de ausencia de estrés (*nada*) como en los de niveles excesivos de este (*mucho*), reflejo, también en parte, de una cierta e inevitable “tendencia central” en la respuesta por parte de los sujetos.

Tabla 1
Valores de estrés percibido (promedios del total de *EFEP* y *EFEP ampliada*) para cada grupo de sexo.

Sexo		EFEP_Total Prom	EP_Total_ampliado_Prom
Mujer	N	170	159
	Media	3,0595	3,1801
	Desv. típ.	,74073	,69627
Varón	N	55	50
	Media	2,8922	2,9906
	Desv. típ.	,74318	,74604
Total	N	225	209
	Media	3,0186	3,1347

⁶ Este análisis fue realizado por el Dr. Rafael T. Andújar Barroso.

Desv. típ.	,74317	,71129
---------------	--------	--------

Analizando el listado de estresores del cuestionario utilizado y las puntuaciones globales de toda la muestra, las circunstancias en mayor medida estresantes tienden a relacionarse con los *trámites y relaciones administrativas* (especialmente aquellas vinculadas con la institución *Ministerial*) (*ítems 69, 65, 66* y, sobre todo, *61* y *70*, de la parte ampliada de la escala). Aspectos como la *falta de reconocimiento salarial* (*ítem 49*) parecen ocupar un lugar elevado como estresor –puesto *tercero* del total de *ítems* de la escala-, similar a circunstancias relativas a problemas en la interacción con los padres de los alumnos (*falta de respaldo en problemas de disciplina con sus hijos*) (*ítem 9*), el *manejo de grupos numerosos de alumnos* (*ítem 12*), trabajo excesivamente repetitivo (*ítem 13*) o la *deficiencia de recursos* para el desempeño de la tarea docente (*ítem 45*), todas ellas entre las diez primeras del listado de estresores de la escala (**tabla 2**).

Tabla 2

Listado de estresores de la *EFEP* más relevantes (según los resultados del estudio) ordenados en función de su valoración por parte de los sujetos de la muestra.

			Media	D.T.
1	Lentitud en los trámites cuando se solicitan a las oficinas centrales del MEP.	EP_16 1	4,11	1,163
2	Incumplimiento de lo prometido por parte del MEP.	EP_17 0	3,88	1,260
3	Salario bajo en relación al trabajo que desempeño.	EP_04 9	3,82	1,283
4	Falta de respaldo de los padres en problemas de disciplina.	EP_00 9	3,78	1,161
5	Impartir clase a un grupo con un número elevado de alumnos.	EP_01 2	3,77	1,258
6	Petición de documentos innecesarios por parte de las oficinas centrales del MEP.	EP_16 9	3,66	1,324
7	Mal trato en las oficinas centrales del MEP	EP_16 5	3,63	1,345
8	Falta de apoyo del equipo auxiliar: psicólogos, orientadores, secretarías.	EP_16 6	3,59	1,291

9	Trabajo excesivamente repetitivo y monótono.	EP_01 3	3,57	1,239
10	Falta de recursos o materiales para realizar mi trabajo.	EP_04 5	3,57	1,346
	Realizar cosas con las que no estoy de acuerdo.	EP_04 6	3,54	1,418
	Los profesores en conjunto pueden decidir poco en las decisiones del MEP.	EP_15 7	3,53	1,431
	Cambios ocasionados cada cuatro años por cambio de gobierno.	EP_16 7	3,51	1,316
	Agresiones físicas de los alumnos.	EP_01 0	3,50	1,496
	Enseñar a personas que no valoran la educación..	EP_00 5	3,49	1,218
	Recibir instrucciones incompatibles u opuestas.	EP_04 7	3,48	1,280
	Pocos profesores para el número de adecuaciones curriculares significativas que hay.	EP_16 3	3,46	1,369
	Mal ambiente en el grupo de profesores.	EP_00 2	3,38	1,217

En relación con el tipo de centro educativo (*infantil, primaria o secundaria*), los niveles de estrés medidos con el mismo instrumento (*EFEP*) parecen indicar diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos de maestros. Así, los resultados del análisis de varianza (*ANOVA*) muestran que tales diferencias son relevantes entre el grupo de maestros de *primaria* y el de *secundaria e infantil*, sin que entre estos dos últimos aparecieran diferencias con significación estadística. Como puede apreciarse en los **gráficos I y II** los valores de percepción de estrés son más elevados en los maestros de primaria que en el resto, mostrándose estadísticamente similares los de secundaria e infantil⁷ entre sí.

Liceo (E. Secundaria)
Escuela (E. Primaria)
Kinder (Preescolar)

3,20
3,10
3,00
2,90

Media de EP_Total_Prom

⁷ Habría que tener en cuenta que el grupo de maestros de infantil, por su escaso tamaño muestral (n=24) en relación con los otros, exigiría una interpretación estadística con cierta cautela.

Gráfico I

Nivel de estresores medidos con el *EFEP* (total de escala) en función de los niveles de enseñanza.

Liceo (E. Secundaria)
Escuela (E. Primaria)
Kinder (Preescolar)
3,30
3,20
3,10
3,00

Media de EP_Total_ampliado_Prom

Gráfico II

Nivel de estresores medidos con el EFEP (total de escala ampliado) en función de los niveles de enseñanza.

La *edad* de los maestros tampoco parece ejercer influencia significativa sobre el conjunto de estresores como un todo (nivel global de estrés percibido y medidos por el total de escala). No obstante, de modo específico, algunos de los ítems se hallan estadísticamente relacionados de modo inverso con la edad. Así, los estresores relativos a *reconocimiento económico* por el trabajo realizado (*ítem 49*) o *inestabilidad en el puesto de trabajo* (*ítem 15* y, aunque con algo menor peso estadístico, el *ítem 16*) son los que presentan significaciones estadísticas más elevadas y valores más altos en las correlaciones con la *edad* (teniendo en cuenta que estos valores son, en sí mismos, bastante bajos) (ver **tabla 3**). Según esto, podría interpretarse, dada la correlación inversa que presentan, que la mayor edad del docente sería un factor atenuador del efecto de ambos tipos de estresores. En el mismo sentido y similar significación, aunque con menor peso correlacional, se hallarían ítems como los relativos a la *falta de recursos materiales* (*ítem 45*) o *lentitud en los tramites con la administración* (*ítem 1-61*, de la ampliación de la escala), los cuales mantienen el mismo tipo relación con la *edad*.

Tabla 3

Estresores (*ítems*) de la *EFEP* que correlacionan significativamente con la edad de los docentes (para toda la muestra).

	Edad (docente)
EP_Total_ampliado_Prom	-
EP_Total_Prom	-
Mantener la disciplina en la impartición de la clase. EP 003	-,108(*)
Inestabilidad de mi puesto de trabajo (posibilidad de quedarme sin trabajo). EP 015	-,226(**)
Inestabilidad de mi puesto en el centro actual (cambio de centro).EP_016	-,165(**)

Alumnos que intentan probarte en todo momento para ver hasta dónde llegas.EP_044	-,147(**)
Falta de recursos o materiales para realizar mi trabajo. EP_045	-,171(**)
Presiones en el ámbito del centro para obtener unos determinados resultados.EP_048	-,126(*)
Salario bajo en relación al trabajo que desempeño.EP_049	-,217(**)
Carencia de formación para enfrentarme con algunas situaciones.EP_053	-,111(*)
Lentitud en los trámites cuando se solicitan a las oficinas centrales del MEP EP_161	-,158(**)
Mal trato en las oficinas centrales del MEP EP_165	-,141(*)

Esos resultados podrían considerarse esperables, dado que los incrementos en edad aumentan la probabilidad, al menos, de estabilidad laboral. En relación con el *reconocimiento económico*, el paso de los años podría estar favoreciendo el proceso de “habitación” (o cierta insensibilización), lo que podría restar valor estresante a dicha situación, a pesar del posible reconocimiento de la persistencia de la misma. Ambos extremos vendrían avalados, tanto por la lógica y alta relación directa entre “mayor edad” y “mayor *experiencia docente*”, como por los resultados hallados de las correlaciones entre esto último y el total de la escala ($r = -0,145$ para $p < 0,05$)³. Explorando la influencia diferencial que ambas variables parecen ejercer en función del sexo, se comprobó que era en el grupo de mujeres maestras y no en el de varones en el se alcanzaba significación estadística de las correlaciones (inversas) entre los niveles de estrés y la *edad* ($r = -0,160$ para $p < 0,05$), por un lado, y la *experiencia docente*, por otro ($r = -0,155$ para $p < 0,05$)⁸. Es decir, tanto la mayor edad y como la más elevada experiencia docente de las maestras, generan un menor efecto estresante (o percepción de estrés) de las situaciones, de modo que “el paso del tiempo”, en términos de edad y experiencia, parecen tener cierto efecto “amortiguador” sobre el estrés, algo que no parece producirse en los maestros varones de la muestra. Por otra parte, dilucidar si el efecto corresponde más a la *experiencia* que a la mera *edad* resulta difícil con la presente muestra, donde tanto el tamaño de la misma, como la alta correlación entre ambas variables, por un lado, y el hecho de que en la selección de los sujetos no se contemplara inicialmente maximizar la presencia cada una de ellas de modo independiente, por otro, han hecho que el efecto de ambas variables se halle marcadamente diluido.

Tomando las variables relativas a la *experiencia docente* (completa y la específica del centro actual) y en relación a los estresores específicos para el total de la muestra, se advierte que son nuevamente los referentes al *reconocimiento económico* (ítem 49), *inestabilidad en el puesto* (ítems 15 y 16), la *falta de recursos materiales* (ítem 45) y la *lentitud en los trámites con la administración* (ítem 1-61, de la ampliación de la escala) los que presentan mayores valores de entre los que alcanzan significación estadística, como se aprecia en la **tabla 4**. Los valores de estas correlaciones son igualmente bajos y negativos, lo que permite advertir la relación inversa

8 Las correlaciones son estadísticamente significativas sólo con el total de escala original (*EFEP*) –*EFEP_Total*- y no con el total ampliado de la escala –*EFEP_Total_ampliado*-.

entre tales variables. Todos esos *ítems* (15, 16, 45 y 49) mantienen además correlaciones significativas para ambos sexos por separado (como subgrupos muestrales), tanto en lo concerniente a la *experiencia docente* como a la *edad*. En cada uno de los sexos, tales correlaciones se amplían hacia otros estresores (*ítems*), que en el caso de los varones no se encuentran entre los que aparecían como significativos para el total de la muestra. En el caso de las mujeres, la mayoría de esos ítems significativos coinciden con los restantes de dicho listado, aunque con valores algo más elevados. Es decir, gran parte de los estresores sensibles a la *edad* (y *experiencia docente*) parecen serlo exclusivamente en mujeres y es el aporte de este subgrupo (y no el de varones) el que hace que adquieran significación estadística en la muestra total⁹. Esto podría estar poniendo de relieve la posible interacción entre ambas variables en la determinación del efecto del estrés, por lo que cabría deducir que los más altos valores edad y/o experiencia docente podrían estar inhibiendo el efecto de determinadas situaciones estresantes sólo en las maestras. Igualmente, cabría interpretar que las situaciones estresantes que tienden a afectar a varones y mujeres maestros serían parcialmente diferentes, aunque con un núcleo común compartido.

Tabla 4
Correlaciones estadísticamente significativas entre la experiencia docente y los ítems del cuestionario de estrés en el profesorado (*EFEP*) y los totales de escala.

	¿Cuánto tiempo lleva en su trabajo actual como docente?	¿Cuánto tiempo tiene de experiencia como docente?
EP_Total_ampliado_Prom	-,103	-,135
EP_Total Prom	-,120	-,145(*)
Mantener la disciplina en la impartición de la clase. EP_003	-,147(**)	-,145(**)

⁹ En esto podría influir el hecho de que la muestra manejada, como se comentaba con anterioridad, se halla descompensada por la mayor presencia de mujeres respecto a varones.

Falta de respaldo de los padres en problemas de disciplina. EP_009	-,074	-,143(**)
Impartir clase a un grupo con un número elevado de alumnos. EP_012	-,174(**)	-,176(**)
Trabajo excesivamente repetitivo y monótono. EP_013	-,111(*)	-,132(*)
Inestabilidad de mi puesto de trabajo (posibilidad de quedarme sin trabajo). EP_015	-,242(**)	-,254(**)
Inestabilidad de mi puesto en el centro actual (cambio de centro).EP_016	-,154(**)	-,212(**)
Enfrentamientos en clase con los alumnos.EP_018	-,101	-,128(*)
Desconsideraciones por parte de los alumnos.EP_040	-,086	-,117(*)
Alumnos que intentan probarte en todo momento para ver hasta dónde llegas.EP_044	-,160(**)	-,186(**)
Falta de recursos o materiales para realizar mi trabajo. EP_045	-,223 (**)	-,234 (**)
Presiones en el ámbito del centro para obtener unos determinados resultados.EP_048	-,139(*)	-,120(*)
Salario bajo en relación al trabajo que desempeño.EP_049	-,205(**)	-,215(**)
El hecho de que ser un buen profesor no implique necesariamente promoción .EP_050	-,084	-,111(*)
Falta de oportunidades para solicitar traslados. EP_052	-,190(**)	-,238(**)
Carencia de formación para enfrentarme con algunas situaciones.EP_053	-,139(*)	-,160(**)
Temor a ser demandado EP_158	-,129(*)	-,169(**)
Lentitud en los trámites cuando se solicitan a las oficinas centrales del MEP EP_161	-,194(**)	-,191(**)
Mal trato en las oficinas centrales del MEP EP_165	-,147(**)	-,193(**)

En relación con lo que acaba de argumentarse y tomando como referencia el total de la escala de estresores, no parece haber diferencias significativas entre ambos sexos, tanto en la consideración del total de la muestra como para los diversos grupos por nivel de enseñanza (*infantil, primaria y secundaria*). Sin menoscabo de la posible interacción aludida con variables como la *edad* o la *experiencia docente* y tratando de abordar sólo los efectos “principales”¹⁰, se llevaron también a cabo análisis de correlaciones bivariadas con cada uno de los *ítems* de la escala. Como se recoge en la **tabla 5**, en la muestra total aparecen algunas diferencias intersexo significativas en relación a “seis” de los *ítems*, de modo que las mujeres tenderían a mostrar una mayor percepción de estrés en lo relativo a la “relación con los compañeros” (*ambiente en el grupo y rivalidad con los*

10 En este caso y para dilucidar los efectos “principales” reales y de “interacción”, de los que se expresaba su sospecha en párrafos anteriores, procedería la ejecución de análisis de la varianza tipo MANOVA. No obstante, a pesar de este tipo de análisis requeriría tamaños muestrales mayores, tanto para facilitar la resolución estadística de la prueba como para una posterior interpretación adecuada y fiable, se llevaron a cabo algunos de ellos, algunos de cuyos resultados indiciarios se mostrarán más adelante.

compañeros -ítems 2 y 11-) en comparación con los maestros (varones), los cuales se mostrarían, a su vez, más sensibles que ellas en la percepción del estrés relacionado con lo que podría denominarse “límites de las competencias profesionales” (*impartir más clases que otros y tener que sustituir a otro - ítems 26 y 27-*).

Tabla 5

Circunstancias estresantes (*ítems del EFEP*) que adquirieron significación estadística en las diferencias intersexo (mediante procedimiento *ANOVA*), con valores promedio para cada uno de los sexos.

			Medi a	D. T.
Mal ambiente en el grupo de profesores.	EP_00 2	Muje r	3,52	1,20
		Varó n	3,07	1,24
		Total	3,40	1,23
Rivalidad entre grupos de profesores.	EP_01	Muje	3,15	1,37

	1	r		
		Varón	2,69	1,33
		Total	3,02	1,37
Impartir más clases que otros compañeros.	EP_026	Mujer	1,95	1,17
		Varón	2,51	1,50
		Total	2,10	1,29
Tener que sustituir a compañeros ausentes.	EP_027	Mujer	2,19	1,34
		Varón	2,82	1,402
		Total	2,36	1,386
Realizar cosas con las que no estoy de acuerdo.	EP_046	Mujer	3,70	1,427
		Varón	3,24	1,338
		Total	3,57	1,416
La constatación de que no me gusta la enseñanza.	EP_054	Mujer	1,92	1,336
		Varón	2,31	1,345
		Total	2,02	1,348

Aspectos relativos a la “motivación intrínseca” para el desempeño de la actividad docente como el que recoge el ítem 54 (“la constatación de que no me gusta la enseñanza”) parece ser un estresor de mayor intensidad en varones maestros que en mujeres (**tabla 5**). Esto podría dar a entender la mayor actitud vocacional con las que estas últimas tienden a afrontar el desempeño de la actividad docente, convirtiéndose esta *motivación intrínseca* en un posible efecto amortiguador de la percepción del estrés. No obstante, este ítem se muestra como la circunstancia de más bajo valor estresante en toda la muestra, luego tales diferencias intersexo, a pesar de su significación estadística y la posible explicación antes argumentada, no deja de ser anecdótico, pudiendo indicar, más bien, un alto nivel de motivación en los sujetos de la muestra global como grupo, a parte de sutiles diferencias intersexo.

Por otro lado y como puedo apreciarse también en la **tabla 5**, lo relativo a la *disconformidad con las tareas a realizar* (ítem 46), parece ser significativamente más estresante para las mujeres que para los varones siendo, en este caso, una situación de nivel medio-alto como estresor para la totalidad de la muestra.

De todos los supuestos estresores, el único que tiene un valor relativamente elevado respecto a las demás circunstancias que aparecen en la escala es el ítem 2 (*Mal ambiente en el grupo de profesores*), como ya se recogía en la **tabla 2**. El resto de los que adquieren significación estadística intersexo parecen tener escaso valor relativo –y absoluto– como estresor (la mayoría aparece en los últimos puestos de la lista ordenados según su intensidad estresora), no obstante, podrían estar marcando la tendencia en las diferencias entre varones y mujeres, aunque a niveles globales alcance escaso peso en lo que a la muestra manejada se refiere.

LOS ESTILOS DE AFRONTAMIENTO

En relación con los estilos de afrontamiento advertidos en la muestra, se aprecia que estos, medidos con la escala *COPE* parecen ajustarse a un “patrón normalizado”, al menos comparándolo con los valores de validación estadística en población española (Cruzado y Crespo, 1997) y con los datos originales de la escala en su versión inglesa (Carver, Scheier y Weintraub, 1989).. No obstante, las puntuaciones medias en cada subescala parecen algo más elevadas, especialmente lo relacionado con la realización de “*actividades distractoras*” y los excepcionalmente altos valores de lo relativo a la búsqueda de apoyo en la “*religión*” (ver **tabla 6**). Igualmente, se aprecia una preeminencia de la tendencia al uso de estrategias que podrían calificarse de más “positivas” frente a otras más “negativas” (o con efectos de este signo a medio o largo plazo). Así, el uso de estrategias centradas en el “*crecimiento personal*”, “*religión*”, “*reinterpretación positiva*”, “*planificación de afrontamiento activo*” o “*búsqueda de apoyo social*” resaltan de modo significativo sobre el resto.

Tabla 6

Tendencia promedio en el uso los *Estilos de Afrontamiento del Estrés* (medidos con el *COPE*) por parte de los sujetos de toda la muestra.

	<i>Valor /Efecto</i>	Media	Desv. típ.
COPE_Crecimiento_personal	+	3,407 8	,71
COPE_Religión		3,078 9	,74
COPE_Reinterpretación_positiva	+	2,943 8	,68
COPE_Planif_afront_activo	+	2,865 3	,62

COPE_Búsq_apoyo_social	+	2,801 7	,69
<i>COPE_Activ_distractoras</i>		2,476 2	,60
COPE_Concent_esfuerzos_soluc_situación	+	2,467 6	,60
COPE_Refrenar_afrentamiento		2,460 9	,58
COPE_Aceptación		2,449 4	,62
COPE_Centrarse_emoción_desahogo	- (Lar go Plaz o)	2,340 2	,64
COPE_Humor		2,145 1	,79
COPE_Evadirse		2,056 2	,68
COPE_Negación	-	1,779 9	,68
COPE_Abandono_esfuerzos_afrentamiento	-	1,634 0	,72
COPE_Cons_alcohol_drogas	-	1,275 0	,62

Como era de esperar, en consonancia con las diferencias halladas en la percepción de las circunstancias estresoras, este patrón global parece recibir cierta influencia de la variable *sexo*, de modo que muchas de tales estrategias, se hallarían significativamente estereotipadas. Así, los resultados del análisis de varianza (procedimiento *ANOVA*) muestran diferencias estadísticamente significativas en el uso de algunas de ellas por parte de mujeres y varones (**tabla 7**). Podría advertirse cómo el patrón de estrategias de afrontamiento del estrés en la mujer se caracteriza por un uso más frecuente de lo relacionado con la “religión” –comportamiento genérico centrado en lo religioso- (siendo el que en mayor medida marca las diferencias intersexo de entre los mecanismos de afrontamiento evaluados), la “Búsqueda de apoyo social”, el “centrarse en las emociones y desahogarse” y el “crecimiento personal”. En cambio los varones, tienden en mayor medida que las mujeres al uso de estrategias relacionadas con el “humor” (buscar el lado humorístico de las circunstancias), la “negación” de la situación, el “abandono de esfuerzos de afrontamiento” o el “uso de alcohol o drogas”.

Tabla 7

Contrastación (contrastación de medias mediante procedimiento *ANOVA*) de la influencia del sexo en la presencia estereotipada del patrón de “estrategias de afrontamiento del estrés” medido a través de las subescalas del *COPE*.

			<i>Mujer</i>		<i>Varón</i>	
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Media</i>	<i>d.t.</i>	<i>Media</i>	<i>d.t.</i>
COPE_Religión	24,31 6	< ,001	3,21	,68	2,76	,80
COPE_Consumo de alcohol o drogas	23,28	< ,001	1,17	,51	1,53	,77

	0					
COPE_Humor	10,458	,001	2,07	,77	2,39	,80
COPE_Crecimiento personal	6,581	,011	3,47	,68	3,24	,81
COPE_Negación	5,693	,018	1,72	,68	1,93	,67
COPE_Abandono de esfuerzos de afrontamiento	5,456	,020	1,56	,68	1,77	,77
COPE_Búsqueda de apoyo social	4,165	,042	2,87	,67	2,69	,70
COPE_Centrarse en la emoción y desahogo	3,950	,048	2,39	,63	2,23	,66
COPE_Planificación y afrontamiento activo	3,603	,059	2,91	,60	2,76	,67
COPE_Concentrar esfuerzos en soluc. situación	2,556	,111	2,43	,56	2,55	,65
COPE_Aceptación	2,303	,130	2,48	,61	2,36	,65
COPE_Actividades distractoras	1,690	,195	2,30	,67	2,41	,66
COPE_Reinterpretación positiva	,147	,702	2,97	,67	2,94	,70
COPE_Evadirse	,071	,790	2,06	,66	2,04	,73
COPE_Refrenar afrontamiento	,032	,857	2,46	,58	2,47	,59

No obstante, todas ellas, como se apreciaba en la **tabla 6**, en relación a toda la muestra e igualmente sólo para el grupo de varones, son estrategias de afrontamiento de más bajo nivel de uso (con valores promedio más bajos). Esto podría interpretarse como que tales estrategias que marcan las diferencias intersexo y son más frecuentes en varones, son en sí mismas las de carácter más negativo (o que generarían consecuencias más negativas para la propia salud a corto medio y largo plazo), aunque en comparación con el resto poco frecuentes, también en el grupo de varones. Así, a pesar de las diferencias entre sexos, los modos de afrontamiento más frecuentes tienden a serlo para ambos en las mismas estrategias (ver **tabla 7**). Deberían tomarse estos datos, por tanto, como tendencias muestrales, dignas de tener en cuenta para futuros estudios, que podrían estar indicando la proclividad (o el riesgo) de cada uno de los sexos en el uso de determinadas estrategias de afrontamiento del estrés, que pueden alcanzar su mayor valor para la elaboración y puesta en marcha de programas de intervención con elementos diferenciales para cada sexo.

A pesar de la presencia de dicho patrón normalizado, la correlación entre los distintos mecanismos de afrontamiento y los niveles globales de estrés, ponen de manifiesto la presencia de un patrón de respuesta sensiblemente distinto en presencia de niveles elevados de estrés percibido. De este modo, aquellas estrategias del *COPE* que presentan correlaciones estadísticamente significativas con las puntuaciones en *EFEP* son, sobre todo, las relativas a “centrarse en la emoción y el desahogo”, “concentrar esfuerzos en la solución de la situación” y “búsqueda de apoyo social”, además de “actividades distractoras”, “negación” o “evadirse” (“religión” y “crecimiento personal” solo alcanzan significación estadística con el total ampliado de la escala)¹¹ (**tabla 8**). Es decir, son estas estrategias las que muestran sensibilidad a las variaciones de los distintos niveles de percepción de estrés, frente a las que conformarían el patrón genérico de respuesta para toda la muestra. De este modo, podría pensarse que el sujeto no estresado (o con niveles moderados) tiende a considerar que “reaccionaría” de una determinada forma ante situaciones potencialmente estresantes, cambiando sustancialmente cuando se siente realmente estresado ante una determinada circunstancia o por tener que hacerle frente.

Parecería como si en ausencia de estrés el patrón de afrontamiento fuera globalmente más positivo, quizá influenciado por cierta “deseabilidad”, tendiendo al cambio ante la necesidad de afrontamiento de estrés percibido más elevado –frente a las mismas situaciones- tornándose en un patrón con mecanismos (estrategias) menos positivas.

11 Esto hace pensar que la correlación de esta escala se halla fundamentada en el contenido relativo a algunos de los ítems del grupo de ampliación de la escala (*ítems del 57 al 70, ambos inclusive*).

Tabla 8

Correlaciones de las distintas estrategias de afrontamiento del *COPE* con los niveles de estrés medidos por el *EFEP* (valores promedio del total de la escala y del total ampliado)

	Valor/ efecto	EFEP Total	EFEP Total ampliado
COPE_Centrarse_emoción_desahogo	~	,258(**)	,264(**)
COPE_Concentrar_esfuerzos_soluc_situación	+	,265(**)	,254(**)
COPE_Búsq_apoyo_social	+	,214(**)	,241(**)
COPE_Activ_distractoras	~	,151 (*)	,172(**)
COPE_Negación	-	,179(**)	,158(*)
COPE_Evadirse	~	,152(*)	,149(*)
COPE_Religión	~	,109	,148(*)
COPE_Crecimiento_personal	+	,111	,144(*)
COPE_Refrenar_afrontamiento		,128	,124
COPE_Planif_afront_activo		,100	,098
COPE_Humor		,078	,070
COPE_Reinterpretación_positiva		,084	,065
COPE_Cons_alcohol_drogas		,028	-,020
COPE_Aceptación		,034	-,020
COPE_Abandono_esfuerzos_afront		,025	-,019

Por su parte, el factor *edad* tiende a correlacionar significativamente sólo con algunas de las estrategias de afrontamiento del estrés y no con otras. Así, el “centrarse en las emociones”, la “búsqueda de apoyo social”, la tendencia al uso del “humor” y el “consumo de alcohol y drogas” alcanzan significación estadística. Todas ellas mantienen una relación negativa (*inversa*) con el factor edad, es decir tienden a ser menos usuales como modo de afrontamiento del estrés conforme aumenta la edad del maestro. A pesar de la elevada significación estadística, la intensidad de la relación entre ellas es más bien baja, destacando en alguna medida la estrategia de “centrarse en la emoción y el desahogo”, que parece alcanzar una intensidad moderada ($r=-0,240$) (ver **tabla 9**). Esto podría deberse tanto a la interacción de otras variables como al tamaño de la muestra, no obstante parece quedar clara la existencia de relación y el sentido de la misma.

Tabla 9

Correlaciones bivariadas entre el factor *edad* y las distintas estrategias de afrontamiento medidas del *COPE*.

	<i>Correlación Pearson</i>	<i>Sig.</i>
COPE Búsq apoyo social prom	-,191(**)	,001
COPE Religión prom	,051	,360
COPE Humor Prom	-,180(**)	,001
COPE Cons alcohol drogas P	-,131(*)	,019
COPE Planif afront activo P	,063	,270
COPE Abandono esfuerzos afront P	-,048	,390
COPE Centrase emoc desahogo P	-,240(**)	,000
COPE Aceptación P	-,059	,300
COPE Negación P	-,033	,556
COPE Refrenar afront P	,012	,831
COPE_Concentrar_esfuerzos_soluc_situación_P	-,114(*)	,041
COPE Crecimiento personal P	,047	,401
COPE Reinterpretación positiva P	-,044	,437
COPE Activ distractoras P	-,089	,116
COPE Evadirse P	-,064	,250

Dada la alusión previa a la relación entre *edad* y *experiencia laboral* como docente, cabría esperar que las estrategias de afrontamiento del estrés relacionadas con esta última lo fueran en la misma medida que a la *edad*. En cambio, los resultados muestran que, aún siendo semejantes, las estrategias de uso del “humor” o “consumo de alcohol y/o drogas”, a pesar de estar relacionadas negativamente con la edad, carecen de vinculación estadística significativa con la *experiencia docente*. Algo parecido ocurre con la *percepción de salud* del *GHQ*, como se comenta en el siguiente apartado. De este modo, podría interpretarse que la mayor experiencia laboral como docente introduce un factor diferencial respecto de la edad del docente, lo que apuntaría a modos distintos de afrontamiento del estrés, más por interacción en el conglomerado de variables actuantes que por su acción individual (algo, por otra parte, difícil de analizar en la presente investigación por las limitaciones del tamaño muestral y dado el carácter de *estudio piloto* del trabajo), la cual parece mostrarse escasa.

CONSECUENCIAS SOBRE LA SALUD

En atención a los aspectos relacionados con salud abordados en el trabajo, en relación a lo que se denominó *salud autopercebida* (basada en la respuesta de los sujetos de la muestra, a la pregunta *¿Cómo cree que es su salud en general?*), los análisis realizados permiten advertir de entrada, diferencias significativas en lo que informan los sujetos en función del sexo (**tabla 10**), de modo que las mujeres (media= 3,11) tienden a autovalorarse con un nivel de salud algo inferior al de los varones (media= 3,34). No obstante, en ambos casos la valoración media personal parece hallarse en límites adecuados, ya que se muestra algo por encima de lo calificado como un “*buen*” *estado de salud* percibido (el valor medio teórico sería de “2” puntos, a lo que correspondería una

calificación cualitativa de “*ni buena ni mala*”). Por otro lado, teniendo en cuenta los datos del cuestionario general de salud (*GHQ*), también las mujeres tienden a informar de más síntomas que los varones de un modo estadísticamente significativo, en todas las áreas (subescalas del *GHQ*) evaluadas, incluido el total de escala (como índice global de síntomas) y excepto lo relativo a “depresión grave”, donde los valores aparecían como similares, además de cuantitativamente bajos. Asimismo, las mayores diferencias se aprecian en los síntomas relacionados con “somatización”, donde las mujeres se hallan claramente por encima de los varones. Estas diferencia intersexo en el nivel de síntomas informados y su concordancia con la percepción de la propia salud sería un dato esperable y atribuible en gran medida al factor sexo, reflejo de la influencia de esta variable a nivel poblacional, con cierta estabilidad intercultural

Tabla 10

Contraste estadístico (procedimiento *ANOVA*) de las diferencias intersexo en relación a la propia *percepción de salud* y los distintos factores y total de escala del cuestionario de síntomas *GHQ*.

	<i>ANOVA</i>		<i>Mujer</i>		<i>Varón</i>	
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Media</i>	<i>D. típica</i>	<i>Media</i>	<i>D. típica</i>
<i>SALUD AUTOPERCIBIDA</i>						
<i>¿Cómo cree que es su salud en general?</i>	5,428	,020	3,11	,828	3,34	,709
<i>CUESTIONARIO GENERAL DE SALUD (GHQ)</i>						
<i>GHQ_Sintomas_somáticos</i>	13,568	<,001	15,66	4,84	13,49	4,22
<i>GHQ_Ansiedad_insomnio</i>	6,524	,011	14,41	5,15	12,77	4,83
<i>GHQ_Disfunción_social</i>	3,975	,047	13,66	3,33	12,83	3,33
<i>GHQ_Depresión_grave</i>	,140	,709	9,89	4,14	10,10	4,80
<i>GHQ_Total</i>	5,798	,017	53,53	14,46	48,99	14,75

Tanto el total de escala como en los distintos grupos de síntomas del *GHQ*, además de la antes mencionada *salud autopercebida*, muestran una falta de correlación significativa con la *edad* para la muestra total. Tomando los subgrupos muestrales en función del sexo, la falta de correlación se mantiene en las mujeres, pero alcanza significación estadística para los varones en lo concerniente a los grupos “síntomas somáticos” ($r = -0,299$ para $p < 0,01$) y “ansiedad e insomnio” ($r = -0,327$ para $p < 0,01$), lo que hace que el total de la escala (*GHQ*) sea también significativo ($r = -0,285$ para $p < 0,05$), aunque en menor medida. Dicha relación con la edad aparece como negativa, lo que indicaría que tales síntomas son menos probable cuanto mayor es la edad de los varones, cosa que no ocurre en las mujeres, a pesar de presentar niveles más elevados en los mismos.

Por otro lado, si se utiliza la *experiencia docente* como variable (tanto la específica en el centro actual, como la total de maestro/a), aparecen correlaciones significativas con los grupos de

“síntomas somáticos” y de “ansiedad e insomnio”, que aunque se manifiestan en toda la muestra, parecen hallarse sustentadas por los valores en el grupo de varones (dada la ausencia de significación en el de mujeres), alcanzando mayor intensidad que la hallada para la *edad* (tabla 11). Ante esto, cabría interpretar que tanto la mayor edad como la más dilatada experiencia docente de los varones, parecen tener un efecto atenuador sobre la presencia de síntomas, aunque no favorecedor de mejor autopercepción de salud.

Tabla 11
Correlaciones entre los grupos de síntomas del GHQ, la *edad* y la *experiencia docente* para el grupo de *varones*.

		¿Cuánto tiempo tiene de experiencia como docente?	¿Cuánto tiempo lleva en su trabajo actual como docente?	Edad
GHQ_Síntomas_somáticos_P	Correlación de Pearson	-,260(*)	-,277(*)	-,299(**)
	Sig. (bilateral)	,021	,013	,005
	N	78	80	85
GHQ_Ansiedad_insomnio_P	Correlación de Pearson	-,359(**)	-,356(**)	-,327(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,001	,003
	N	76	78	83
GHQ_Disfunción_social_P	Correlación de Pearson	,001	-,048	-,079
	Sig. (bilateral)	,996	,674	,477
	N	77	79	84
GHQ_Depresión_grove_P	Correlación de Pearson	-,113	-,098	-,179
	Sig. (bilateral)	,322	,383	,100
	N	79	81	86
GHQ_Total_P	Correlación de Pearson	-,275(*)	-,282(*)	-,285(*)
	Sig. (bilateral)	,019	,015	,011
	N	72	74	79

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En relación también al cuestionario de salud *GHQ*, utilizando la valoración original de la escala propuesta por el autor (Golberg, 2001) para la identificación de los denominados “casos

probables”, se procedió a analizar en función de la valoración *positiva* (“1”) o *negativa* (“0”) de cada uno de los *ítems* que conformaban la escala. A falta de datos de referencia para población costarricense, podrían tomarse las indicaciones de los propios autores cuando cifran en “5/6” el límite por encima del cual se hablaría de posible repercusión en el estado de salud (mental) o lo que algunos denominarían “probable caso de alteración psicopatológica -no psiquiátrica-” (Goldberg, 1997; Swallow, Lindow, Masson y Hay, 2003). Así, analizando la muestra en su totalidad, se aprecia que, en función de las distintas escalas del *GHQ*, el porcentaje de sujetos en dicha situación de riesgo de salud oscila entre el 4,9% para la escala de “depresión grave” y el 20,1% de los “síntomas somáticos”. Como se aprecia en la **tabla 12**, el mayor riesgo se relaciona con esto último y con lo relativo a “ansiedad e insomnio” (18,2 % del total de la muestra). La alta correlación (bivariada de *Pearson*) entre los valores de ambos grupos de síntomas (*somáticos* y *ansiedad e insomnio*) ($r=0,727$ para $p<0,001$), además de explicar la preeminencia sobre el resto, apuntaría a una elevada “concomitancia”¹² entre ellos en los sujetos de la muestra, algo en gran medida esperable, que vendría a confirmar la fiabilidad de los datos recogidos y, hasta cierto punto, la validez de las medidas.

Tabla 12

Número y porcentaje del total de la muestra de sujetos cuyos valores alcanzan significación “clínica” –o más bien *probable positivo*- (para ello se utilizó el valor ≥ 5 en la puntuación de las distintas subescalas del *GHQ*).

		n	%
GHQ_Síntomas_somáticos	“Probable negativo”	275	79,9%
	“Probable positivo”	69	20,1%
GHQ_Ansiedad_insomnio	“Probable negativo”	278	81,8%
	“Probable positivo”	62	18,2%
GHQ_Disfunción_soci al	“Probable negativo”	325	94,5%
	“Probable positivo”	19	5,5%
GHQ_Depresión_grave	“Probable negativo”	328	95,1%
	“Probable positivo”	17	4,9%
GHQ_Total	“Probable negativo”	314	96,0%
	“Probable positivo”	13	4,0%

En esas agrupaciones de sujetos con niveles elevados de “síntomas somáticos” y “ansiedad e insomnio” (valores “ ≥ 5 ” en el total de subescala) hay una más alta presencia de mujeres (24,5% y 22,5% respectivamente del total de mujeres de la muestra) que de varones (9,2% y 7,1% del total de varones de la muestra en cada grupo respectivo). En el resto de grupos de síntomas se diluye la preeminencia del sexo femenino, llegando a ser, incluso, levemente superior la presencia relativa de varones (aunque de modo estadísticamente no significativo) (ver **tabla 13**).

¹² En referencia a la aparición conjunta de los síntomas.

Tabla 13

Porcentaje (%) y número (n)* de sujetos de la muestra que podrían catalogarse como “probable positivo” (*valores* ≥ 5) en los grupos de síntomas evaluados por el *GHQ* en función del sexo.

	Mujer % (n)*	Varón % (n)*
Síntomas somáticos	24,5% (57)	9,2% (8)
Ansiedad insomnio	22,5% (52)	7,1% (6)
Disfunción social	5,6% (13)	5,8% (5)
Depresión grave	4,3% (10)	5,7% (5)

* El número de sujetos por grupo varía levemente respecto a los datos anteriores debido a los valores perdidos en la asignación de sexo. Se ha preferido conservar el número máximo en los cálculos anteriores, dado que no afectaban significativamente a los resultados y permite un mejor aprovechamiento estadístico de la muestra.

En relación al tipo de centro se observa que en el grupo de los que informan de altos niveles de síntomas “somáticos” hay mayor presencia relativa de maestros de primaria que de los otros niveles (28,1% de los maestros de primaria frente al 12,5% de infantil y el 14,4% de secundaria). En el resto de grupos de síntomas, las más altas puntuaciones tienden a vincularse más con el grupo de primaria (junto con el de infantil en “ansiedad e insomnio” -24,5% y 25% respectivamente-), aunque a menor distancia del resto (**tabla 14**). Hasta cierto punto, podría afirmarse que los sujetos del grupo de maestros de primaria de la muestra estudiada son más proclives a la presencia de síntomas (sobre todo los relativos a *somatización*) que los de infantil y, sobre todo, secundaria. Estos datos estarían en consonancia con los hallazgos ya comentados donde es el grupo de maestros de primaria en el que se advierten, de modo significativo, los más altos niveles de estrés percibido relacionado con el desarrollo de su profesión.

Tabla 14

Porcentaje (%) y número (n)* de sujetos de la muestra que podrían catalogarse como “probable positivo” (*valores* ≥ 5) en los grupos de síntomas evaluados por el *GHQ*, en función del nivel educativo en el que imparten la docencia.

	Infantil	Primaria	Secundaria
Síntomas somáticos	12,5% (3)	28,1% (41)	14,4% (25)
Ansiedad insomnio	25,0% (6)	24,5% (36)	11,8% (20)
Disfunción social	4,2% (1)	6,9% (10)	4,6% (8)
Depresión grave	4,2% (1)	4,9% (7)	5,1% (9)

* el número de sujetos por grupo varía levemente respecto a los datos anteriores debido a los valores perdidos en la asignación de sexo. Se ha preferido conservar el número máximo en los cálculos anteriores, dado que no afectaban significativamente a los resultados y permitía un mejor aprovechamiento estadístico de la muestra.

Asimismo, la existencia de diferencias significativas en niveles de estrés percibido entre los que presentan valores elevados (≥ 5 puntos) y los que no en las subescalas de *síntomas somáticos* y *síntomas de ansiedad e insomnio* (aunque no en las dos restantes) (**tabla 15**), apoyaría la

influencia que la percepción de niveles más elevados de estrés pudiera estar ejerciendo sobre la presencia de más altos valores de sintomatología informada (ver parte final de **tabla 17**).

Tabla 15

Análisis de la Varianza (*ANOVA*) las diferencias de estrés percibido (total de escala *EFEP* y *EFEP* ampliada) en función del factor “niveles (altos/bajos) de síntomas informados” de las diversas subescalas del *GHQ*.

	<i>somatización</i>		<i>ansiedad e insomnio</i>		<i>disfunción social</i>		<i>depresión</i>	
	<i>F</i>	Sig.	<i>F</i>	Sig.	<i>F</i>	Sig.	<i>F</i>	Sig.
<i>EFEP (total escala)</i>	6,082	,014	19,414	,000	3,747	,054	,062	,803
<i>EFEP'a (total escala ampliado)</i>	8,723	,003	20,228	,000	3,690	,056	,075	,784

Las correlaciones bivariadas entre los niveles de estrés y el nivel de síntomas informados (tanto en la valoración clínica como en la normalizada), permite advertir que la significación estadística alcanza a todos los grupos de síntomas excepto el relativo a *depresión*, apreciándose que las correlaciones son en todos los casos directas, por lo que a mayor percepción de estrés por parte de los sujetos de la muestra, mayor nivel de síntomas informados (ver **tabla 16**). Si se analizan los grupos en función del sexo por separado, los resultados indican falta absoluta de correlación, en cualquiera de los grupos de síntomas, para los varones y alta significación estadística en el grupo de mujeres, de similar nivel a los resultados para la totalidad de la muestra. Así, podría entenderse que son los valores de estas últimas los que sostienen la significación estadística descrita. Este dato se mostraría congruente con los resultados anteriores, donde se advertía de la presencia significativa de mayor nivel de síntomas informados en mujeres que en varones. Además de esto, se da la circunstancia de que, a pesar de la ya comentada correlación significativa inversa entre los mencionados índices de *síntomas* informados y los valores de “salud autopercebida” –mantenidos de modo independiente en cada uno de los grupos de sexo-, se advierte falta de significación estadística alguna en la correlación de ésta con los niveles de *estrés*, tanto para la totalidad de muestra, como para los grupos de varones y mujeres por separado.

Tabla 16

Correlaciones (*r de Pearson*) entre los niveles de estrés (total de escala *EFEP* y total ampliado) y las distintas valoraciones de salud (*GHQ* y *salud autopercebida*).

	<i>EFEP Total ampliado</i>			<i>EFEP Total</i>		
	<i>Total muestr</i> <i>a</i>	<i>mujere</i> <i>s</i>	<i>varone</i> <i>s</i>	<i>Total muestr</i> <i>a</i>	<i>mujere</i> <i>s</i>	<i>varone</i> <i>s</i>
<i>Síntomas_somáticos (GHQ)</i>	267(**) ,000 216	247(**) ,002 155	,239 ,095 50	221(**) ,001 232	225(**) ,004 165	,120 ,386 54
<i>Ansiedad_insomnio (GHQ)</i>	394(**) ,000 213	418(**) ,000 153	,245 ,090 49	348(**) ,000 230	382(**) ,000 163	,157 ,255 54
<i>Disfunción_social (GHQ)</i>	228(**) ,001 215	286(**) ,000 155	,093 ,525 49	219(**) ,001 231	268(**) ,001 164	,093 ,502 54
<i>Depresión_grave (GHQ)</i>	,064 ,347 216	,038 ,634 156	,087 ,554 49	,057 ,386 233	,035 ,654 166	,079 ,568 54
<i>GHQ Total</i>	311(**) ,000 211	327(**) ,000 151	,210 ,148 49	278(**) ,000 226	308(**) ,000 160	,145 ,300 53
<i>¿Cómo cree que es su salud en general?</i>	-,107 ,114 221	-,105 ,187 159	-,143 ,322 50	-,062 ,338 237	-,081 ,293 169	-,056 ,685 55

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

A partir de esto, cabría interpretar que a pesar de que el estado de *salud autopercebido* parece claramente influenciado por la mayor o menor presencia de “síntomas” (*GHQ*) y aunque algunos de estos (*somatización y ansiedad e insomnio*, especialmente) se hallen claramente vinculados a la presencia de *estrés* elevado en las mujeres y no en los varones, no parece asociarse a un peor estado de salud por parte por parte de ninguno de los dos sexos. Así, para los sujetos de la muestra, la autopercepción de salud general no parece ser buen predictor de los niveles de estrés medidos. No obstante, valores altos de éste último parecen un claro marcador de la presencia de mayor número de síntomas psíquicos, especialmente en el grupo de mujeres.

Aunque fueran esperables tales correlaciones con el estrés, parte de la ausencia de éstas podrían deberse a las características del propio instrumento utilizado y a su explícita referencia al ámbito laboral docente, además de posibles interrelaciones entre variables que merecería que fueran estudiadas con detenimiento, entre las que se incluyen los conceptos de *salud*, *malestar* o *enfermedad*, implícitos en la población de referencia de la muestra.

Algunos de los distintos estilos de afrontamiento del estrés parecen ser característicos de esos sujetos en situación más “crítica” de salud, los denominados “*probable positivo*” (o *caso probable*). Los resultados del análisis de varianza (ANOVA) (**tabla 17** y **tabla 18**) muestran que para los sujetos con más alto nivel de *síntomas de somatización*, se hace más frecuente el uso de estrategias de afrontamiento relativas a la “*concentración de esfuerzos para solucionar la situación*” y “*evadirse*”, siendo también que aparece como estadísticamente significativo la menor tendencia al uso de las estrategias de “*humor*” y “*consumo de alcohol y drogas*”. En lo que se refiere a *síntomas de ansiedad e insomnio*, los sujetos con elevados niveles (*caso probable*), se caracterizan por el uso significativamente más frecuente de las estrategias de “*centrarse en la emoción y el desahogo*”, “*negación*”, “*concentrar esfuerzos en la solución de la situación*”, “*actividades distractoras*” y “*evadirse*”. En relación al grupo que presenta niveles elevados de síntomas de *disfunción social* los sujetos tienden al uso más frecuente de estrategias de afrontamiento del estrés basadas en el “*consumo de alcohol y drogas*”¹³, “*abandono de esfuerzo de afrontamiento*”, “*centrarse en la emoción y el desahogo*”, “*concentrar esfuerzo en la solución de la situación*” y el ejercicio de “*actividades distractoras*”. En el caso del grupo de niveles elevados de síntomas relativos a *depresión grave*, las estrategias significativamente más frecuentes parecían ser las relativas a “*centrarse en la emoción y el desahogo*”, “*negación*”, “*refrenar el afrontamiento*” y también la puesta en marcha de “*actividades distractoras*”.

Teniendo en cuenta resultados previos en el uso diferenciado de las estrategias de afrontamiento por parte de cada uno de los sexos, y a pesar de que este factor no parece ejercer un efecto elevado en términos de salud, podría sospecharse cierta influencia que merecería un abordaje futuro más exhaustivo.

No obstante, analizando globalmente tales resultados, lo que parece caracterizar a los integrantes del grupo con presencia de altos niveles de síntomas (independientemente de la preeminencia en uno u otro grupo de ellos), frente al resto de sujetos de la muestra, parece ser una mayor tendencia al uso de estrategias de afrontamiento del estrés basadas fundamentalmente en *concentrar esfuerzos en la solución*, *centrarse en la emoción y el desahogo* y el uso de *actividades distractoras*. Mientras que la primera podría considerarse un modo de afrontamiento positivo y eficiente, las dos últimas vienen a suponer la búsqueda de soluciones menos efectivas y menos centradas en el “problema”. La primera de estas dos estrategias, utilizando la terminología de Lázarus (2000), fundamentaría un afrontamiento centrado en la “emoción” (en vez de en el “problema”), mientras que la última constituiría más bien una modalidad de “negación” del problema. Ambas podrían considerarse tan adaptativas –le permite restablece el equilibrio, sobre todo emocional- para el sujeto, como poco eficientes a corto y medio plazo.

13 Como antes se ha comentado, a pesar de la existencia de diferencias significativas entre los que presentan niveles altos y bajos de síntomas de este grupo, esto no implica que la estrategia de “consumo de alcohol y drogas” se halle entre las estrategias de uso más frecuente, más bien al contrario, tanto en la totalidad de la muestra como en los grupos de sexo por separado es de los mecanismos de afrontamiento menos usuales (con cierta prevalencia en varones respecto de mujeres, como ya se comentó).

Tabla 17

Diferencias entre sujetos de *altos* (probable positivo o puntuación ≥ 5) y *bajos* niveles de síntomas para los distintos grupos del *GHQ*, en función de los valores de uso de las distintas estrategias de afrontamiento del estrés (*COPE*) para la totalidad de la muestra (procedimiento *ANOVA*).

	<i>somatización</i>		<i>ansiedad e insomnio</i>		<i>disfunción social</i>		<i>depresión</i>	
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Búsq apoyo social	,227	,634	,098	,755	,369	,544	,519	,472
Religión	2,620	,106	,904	,342	,969	,326	,209	,648
Humor	4,339	,038	2,131	,145	1,689	,195	,007	,935
Cons alcohol drogas	5,022	,026	2,920	,088	4,582	,033	,672	,413
Planif afront activo	,019	,890	,864	,353	,111	,739	,895	,345
Abandono_esfuerzos_afront	,467	,495	1,185	,277	4,204	,041	2,078	,150
Centrase_emoc_desahogo	3,815	,052	15,461	,000	8,809	,003	5,996	,015
Aceptación	,007	,931	1,536	,216	,652	,420	,409	,523
Negación	,911	,341	5,564	,019	2,698	,101	4,299	,039
Refrenar afront	3,043	,082	2,492	,115	2,848	,092	4,697	,031
Concentrar_esfuerzos_soluc situación	4,762	,030	11,371	,001	5,352	,021	3,791	,052
Crecimiento_personal	1,062	,303	1,533	,217	,221	,638	,099	,753
Reinterpretación_positiva	,327	,568	,114	,735	1,143	,286	3,432	,065
Activ distractoras	2,371	,125	4,779	,030	4,410	,036	6,162	,014
Evadirse	4,233	,040	14,029	,000	3,850	,051	3,289	,071

Tabla 18

Puntuaciones *medias* y *desviaciones tipo (d.t.)* de los grupos de sujetos *altos* (*probable positivo, caso probable* o puntuación ≥ 5) y *bajos* (no altos) niveles de síntomas para los distintos grupos del *GHQ* (se incluyen también los totales de la escala de valoración del *estrés EFEP* y *EFEP-ampliada*), considerando las estrategias de afrontamiento del estrés (*COPE*) sensibles a las diferencias entre niveles de síntomas (altos/bajos).

<i>Estrategia de afrontamiento COPE</i>	<i>Nivel de síntomas</i>	<i>somatización</i>		<i>ansiedad e insomnio</i>		<i>disfunción social</i>		<i>depresión</i>	
		<i>media</i>	<i>d.t.</i>	<i>media</i>	<i>d.t.</i>	<i>media</i>	<i>d.t.</i>	<i>media</i>	<i>d.t.</i>
Humor_Prom	<i>Bajo (No Alto)</i>	2,1909	,79035	2,1723	,77148	2,1274	,77640	2,1495	,78427
	<i>Alto</i>	1,9659	,75305	2,0044	,86020	2,3750	,93640	2,1667	,91937
Cons_alcohol_drogas_P	<i>Bajo (No Alto)</i>	1,3085	,65740	1,2763	,62061	1,2524	,58931	1,2748	,62723
	<i>Alto</i>	1,1172	,37259	1,1314	,41873	1,5694	,91878	1,4063	,59073
COPE_Abandono_esfuerzos_afront_P	<i>Bajo (No Alto)</i>	1,6321	,70306	1,5859	,68986	1,6022	,69165	1,6152	,71256
	<i>Alto</i>	1,5657	,71365	1,6954	,71269	1,9608	,88099	1,8889	,83254
COPE_Centrarse_emoc_desahogo_P	<i>Bajo (No Alto)</i>	2,3082	,64379	2,2743	,63847	2,3145	,63910	2,3325	,64462
	<i>Alto</i>	2,4813	,66189	2,6360	,59212	2,7632	,64804	2,7344	,54367
COPE_Negación_P	<i>Bajo (No Alto)</i>	1,7442	,67674	1,7195	,67383	1,7418	,65496	1,7597	,68908
	<i>Alto</i>	1,8333	,67842	1,9483	,64339	2,0000	,81223	2,1333	,48978
COPE_Refrenar_afront_P	<i>Bajo (No Alto)</i>	2,4297	,58430	2,4406	,56909	2,4409	,56331	2,4521	,57326
	<i>Alto</i>	2,5692	,54934	2,5720	,61946	2,6711	,77304	2,7833	,68051
COPE_Concentrar_esfuerzos_soluc_situación_P	<i>Bajo (No Alto)</i>	2,4208	,58940	2,4144	,58716	2,4450	,57636	2,4594	,59730
	<i>Alto</i>	2,5947	,53307	2,6926	,55037	2,7632	,66913	2,7667	,59362
COPE_Activ_distractoras_P	<i>Bajo (No Alto)</i>	2,2960	,67366	2,2866	,68041	2,3075	,66400	2,3120	,66148
	<i>Alto</i>	2,4378	,66467	2,4972	,61393	2,6481	,75383	2,7619	,70926

COPE_Evadirse_P	<i>Bajo (No Alto)</i>	2,0102	,68049	1,9760	,65246	2,0379	,67771	2,0502	,68253
	<i>Alto</i>	2,2031	,63861	2,3276	,62280	2,3509	,62335	2,3778	,69996
	Total	2,0481	,67589	2,0393	,66028	2,0561	,67776	2,0652	,68569
EP_Total	<i>Bajo (No Alto)</i>	166,3636	41,07114	164,1027	41,48068	168,1991	41,63856	170,1504	41,83592
	<i>Alto</i>	182,0357	42,50774	193,6889	35,51749	189,6667	39,91539	166,1429	43,33370
EP_Total_ampliado	<i>Bajo (No Alto)</i>	214,4938	48,80348	212,6213	49,51562	218,1900	50,02014	220,4067	49,99819
	<i>Alto</i>	237,2778	49,96241	249,1818	41,72461	243,7333	44,38865	215,1429	51,03733

LA PERCEPCIÓN DE APOYO SOCIAL, ESTRÉS Y MECANISMOS DE AFRONTAMIENTO

Tomando los valores de *apoyo social* medidos con el *SSA* (tanto el total de escala como las distintas subescalas) parece mostrarse una falta de correlación estadística con los niveles de *estrés percibido*, tanto para la muestra total como para ambos sexos por separado.

Al buscar la posible relación del *apoyo social* con las distintas estrategias de afrontamiento del estrés (medidos con el *COPE*), también para la totalidad de la muestra, se halla significación estadística variada en las correlaciones con algunos de ellos. Como puede advertirse en la **tabla 19**, no todos los mecanismos de afrontamiento presentan el mismo tipo de correlación con las distintas medidas de *apoyo social* (escala y subescalas del *SSA*), de modo que algunos presentan una relación *directa* y otros *inversa*. Podría interpretarse que los niveles elevados de *apoyo social* podrían estar favoreciendo la presencia de mecanismos de afrontamiento del estrés más “positivos” tales como la propia actitud de “búsqueda de (dicho) apoyo social”, la “planificación y afrontamiento activo”, el “crecimiento personal” o la “reinterpretación positiva” (incluso alguno al que podría calificarse de más *neutro*, como el de *comportamiento y actitudes religiosas-religión-*), con los que mantiene una correlación estadística *significativa directa*. Por otro lado, los niveles más elevados se asociarían a menor frecuencia de otros mecanismos de afrontamiento del estrés de otros más “negativos” (por sus consecuencias inmediatas o a medio/largo plazo), aquellos que presentan correlación estadística *inversa*, como son el “consumo de alcohol y drogas”, “abandono de los esfuerzos de afrontamiento”, “negación” o “evadirse” (**tabla 19**). El referente al que el sujeto atribuye el apoyo social percibido permite advertir que hay algunas diferencias entre el efecto del que se atribuye a los *amigos* (subescala *SSA_A*), que parece alcanzar menor peso, tanto por el número de estrategias a las que se muestra sensible, como por la más baja intensidad en la correlación que el resto, los procedentes de la *familia* (*SSA_F*) o de *la gente en general* (*SSA_G*)¹⁴. El apoyo social atribuido a los amigos y no el resto, parece asociarse de modo diferenciado con el uso de estrategias de *humor* en el afrontamiento del estrés, lo que podría deducirse de su significación estadística exclusiva en la correlación con esta variable.

14 Esta subescala de “apoyo social recibido de la gente en general”, como los propios autores de la escala original comentan (Vaux *et al.*, 1986) y hemos podido constatar en datos de población española (Andújar y Revuelta, 2001), puede diluirse con el total de escala, alcanzando baja consistencia en sí misma.

Tabla 19
Correlaciones Bivariadas (r) entre el apoyo social percibido (SSA) y los distintos mecanismos de afrontamiento del estrés (COPE) para la totalidad de la muestra.

<i>Estrategias de afrontamiento del COPE</i>		SSA A	SSA F	SSA G	SSA_T ot
Búsq_apoyo_social	r	,195(**)	,201(**)	,115(*)	,192(**)
	Sig	,000	,000	,042	,001
Religión	r	,056	,226(**)	,149(**)	,187(**)
	Sig	,307	,000	,007	,001
Humor	r	,154(**)	-,064	,016	,043
	Sig	,005	,257	,776	,454
Cons_alcohol_drogas	r	-,036	-,306(*)	-,220(*)	-,208(*)
	Sig	,519	,000	,000	,000
Planif_afront_activo	r	,088	,144(*)	,113(*)	,123(*)
	Sig	,117	,012	,047	,034
Abandono_esfuerzos_afront	r	-,076	-,253(*)	-,223(*)	-,202(*)
	Sig	,168	,000	,000	,000
Centrase_emoc_desahogo	r	,023	-,056	-,048	-,026
	Sig	,671	,320	,387	,655
Aceptación	r	,039	,086	-,030	,046
	Sig	,488	,131	,592	,430
Negación	r	-,121(*)	-,224(*)	-,184(*)	-,189(*)
	Sig	,029	,000	,001	,001
Refrenar_afront	r	-,031	,016	-,057	-,020
	Sig	,571	,783	,313	,730
Concentrar_esfuerzos_soluc_situación	r	-,077	-,041	-,089	-,074
	Sig	,162	,463	,114	,195

Crecimiento_personal	<i>r</i>	,111(*)	329(**)	185(**)	234(**)
	<i>Sig</i>	,042	,000	,001	,000
Reinterpretación_positiva	<i>r</i>	172(**)	235(**)	,135(*)	205(**)
	<i>Sig</i>	,002	,000	,016	,000
Activ_distractoras	<i>r</i>	-,048	-,034	-,083	-,061
	<i>Sig</i>	,385	,549	,139	,289
Evadirse	<i>r</i>	-,060	-,130(*)	-,133(*)	-,115(*)
	<i>Sig</i>	,280	,021	,017	,045

Por su parte, las correlaciones entre las medidas de *apoyo social* y el estado de salud autopercebido son significativas y relativamente elevadas (aunque con cierta variabilidad interescalas). Los valores más elevados se producen en la relación *inversa* entre la *sintomatología de depresión* y las diversas medidas de *apoyo social* (**tabla 20**), lo que iría en favor de la relevancia del efecto de este, como amortiguador o inhibidor de la aparición de *sintomatología depresiva*, algo que por otro lado ya constatan otras investigaciones (**REFERENCIAS**). Asimismo, se advierte que es ahora el *apoyo social de los amigos* el que parece adquirir mayor relevancia en ese efecto contrario a la presencia de dicha sintomatología. Queda aquí reflejado, por tanto, el cierto efecto protector que algunas investigaciones asignan al *apoyo social* sobre el estado de salud, algo que se advierte en las correlaciones de similar intensidad y sentido *directo* (positivo) con la “salud autopercebida” medida en la muestra (**tabla 20**).

Teniendo en cuenta la variable sexo, se aprecia que tales correlaciones con la *autopercepción de salud* son más intensas, en general, en varones que en mujeres, apreciándose, además, que el *apoyo social de la familia* (*SSA_F*) sólo adquiere significación estadística en mujeres ($r=0,141$ para $p<0,05$), en las que el apoyo percibido de los amigos (*SSA_A*) ($r=0,221$ para $p<0,01$) y de la *gente en general* (*SSA_G*) ($r=0,185$ para $p<0,01$) es significativamente más bajo que en varones ($r=0,408$ para $p<0,01$ y $r=0,435$ para $p<0,01$, respectivamente). Con esto se pone de manifiesto el hecho de que el efecto del apoyo social se mantiene en ambos sexos, a pesar de lo cual la influencia puede variar en función de la fuente de apoyo. Así, lo familiar parece tener mayor relevancia en la percepción de apoyo social en mujeres y el contexto relacional externo (sobre todo *amigos*) en la percepción de lo varones.

Tabla 20

Correlaciones (*r* de Pearson) entre el apoyo social (SSA total y subescalas de Amigos, Familia y Gente en general) con las medidas de salud del GHQ (total de escala y subescalas –grupos de síntomas-) y la salud autopercebida.

		SSA A	SSA F	SSA G	SSA Tot
Síntomas_somáticos	<i>r</i>	-,238(**)	-,085	-,176(**)	-,184(**)
	<i>Sig.</i>	,000	,127	,001	,001
Ansiedad_insomnio	<i>r</i>	-,246(**)	-,170(**)	-,219(**)	-,239(**)
	<i>Sig.</i>	,000	,002	,000	,000
Disfunción_social	<i>r</i>	-,280(**)	-,196(**)	-,299(**)	-,292(**)
	<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000
Depresión_grave	<i>r</i>	-,373(**)	-,396(**)	-,394(**)	-,433(**)
	<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000
GHQ total	<i>r</i>	-,341(**)	-,253(**)	-,328(**)	-,342(**)
	<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000
¿Cómo cree que es su salud en general?	<i>r</i>	,255(**)	,132(*)	,237(**)	,250(**)
	<i>Sig.</i>	,000	,017	,000	,000

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En atención a la posible intervención, habría que tener en cuenta los efectos de cada uno de los ambientes relacionales facilitadores de apoyo, para así determinar el favorecimiento diferencial en función del sexo y potenciar sus efectos positivos sobre el desarrollo de estrategias de afrontamiento más adecuadas y su diferente efecto amortiguador de la influencia del estrés sobre la salud.

SATISFACCIÓN y OPTIMISMO COMO ÍNDICES

El índice global de *satisfacción vital (SWLS)* parece en cotas adecuadas, con valores promedio (media= 26,5 y d.t.= 6,5) por encima de la media teórica, similar e incluso algo más elevado si se comparan con otras muestras poblacionales (Moyano y Ramos, 2007). El *optimismo –disposicional- (TOV)*, se halla en similares y adecuados valores promedio para toda la muestra (media= 15,5 y d.t.= 3,8). Para ambas variables, no se aprecian diferencias intersexo significativas ni en función del nivel educativo en el que ejercen su docencia.

Por su parte, la *edad* no parece correlacionar de modo significativo ni con el *optimismo* ni con la *satisfacción*.

Asimismo, la relación entre los niveles de “optimismo (disposicional)” o “satisfacción vital” y los niveles de *percepción de estrés* medidos con el *EFEP* carecen de significación estadística. Por

otro lado, el *optimismo* y la *satisfacción vital* mantienen una relación directa y estadísticamente significativas, tanto entre ellas como con el *apoyo social* y sus distintas subescalas (**tabla 21**).

Tabla 21

Correlaciones (*r de Pearson*) entre el *apoyo social* (SSA y sus distintas subescalas), el *optimismo disposicional* (TOV) y la *satisfacción vital* (SWLS), para toda la muestra.

		SSA_A	SSA_F	SSA_G	SSA_Tot	SWLS_Tot al
OPT_Total	<i>r</i>	,245(**)	,329(**)	,332(**)	,326(**)	,335(**)
	<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	,000
SWLS_Total	<i>r</i>	,318(**)	,428(**)	,399(**)	,432(**)	
	<i>Sig.</i>	,000	,000	,000	,000	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Las elevadas correlaciones inversas (estadísticamente significativas) de la escala de satisfacción con los distintos grupos de *síntomas* informados (subescalas del *GHQ*), parecen corroborar que un baja percepción del nivel de satisfacción (bienestar bajo o, en cierta medida, sentimiento de *malestar*) tiende a corresponderse con una elevada percepción de síntomas, así como por una más baja percepción global de salud (*salud autopercebida*), con la que mantiene correlaciones directas significativas (**tabla 22**). Como también puede apreciarse en la *tabla 21*, en igual medida y sentido que la satisfacción, parecen mostrarse los índices de relación (correlación) de la variable *optimismo* con los valores de salud medidos en términos de síntomas informados (*GHQ*), aunque no en este caso con la *salud autopercebida*.

Tabla 22

Correlaciones (*r de Pearson*) entre el nivel de síntomas informados (*GHQ* y los distintos grupos de síntomas –subescalas–), la *satisfacción vital* (SWLS) y el *optimismo disposicional* (TOV), para toda la muestra.

	SWLS_Tot al	OPT_Tot al
GHQ_Síntomas_somáticos_P	-,244(**)	-,199(**)
GHQ_Ansiedad_insomnio_P	-,340(**)	-,303(**)
GHQ_Disfunción_social_P	-,339(**)	-,267(**)
GHQ_Depresión_grave_P	-,440(**)	-,463(**)
GHQ_Total_P	-,408(**)	-,382(**)
¿Cómo cree que es su salud en general?	,189(**)	,055

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

A pesar de que, como antes se ha comentado, no se aprecia relación significativa para esta muestra entre la *satisfacción* (como cierto índice de *bienestar*) y los niveles de *estrés* autopercebido, los resultados previos ya comentados de la relación significativa entre estrés y síntomas de salud, además del hecho de que las correlaciones son igualmente significativas y elevadas con los índices de satisfacción, podría estar indicando, bien una ausencia de relación directa entre satisfacción y estrés, o bien la existencia de un efecto mediado, en el que variables como la percepción de *síntomas* pudieran estar actuando. La búsqueda de este tipo de explicaciones exigiría un análisis multivariado, más complejo y exigente con los datos muestrales de partida.

ALGUNOS POSIBLES EFECTOS INTERACTIVOS ENTRE ALGUNAS DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Dados los resultados de algunos de los análisis realizados, se aprecian ciertas tendencias a la *interacción* entre las variables sexo, edad, experiencia docente y nivel educativo en el que se imparte docencia. A pesar de que algunas de estas variables han mostrado su efecto directo tanto sobre la percepción de estrés del maestro como sobre algunos aspectos de su concepción de salud, además de sobre variables como el apoyo social, la ausencia de significación estadística que resulta de algunos análisis puede esconder la presencia de efectos cruzados, cuya interacción no queda reflejada de modo adecuado (llegando incluso a anularse) en algunos de los análisis “univariados” realizados. La ejecución de análisis “multivariados” exige, como se ha comentado, tamaños muestrales más amplios con grupos resultantes de los cruces de las distintas variables factoriales (o factorializadas, en su caso) estadísticamente consistentes para la ejecución de cálculos fiables.

Forzando la ejecución de análisis sustitutivos de esos, se aprecia cierta tendencia a la interacción entre la variable sexo y la edad en los niveles de percepción del estrés, de modo que cabría interpretar que en los maestros mayor edad (por encima de la media de la muestra) no hay diferencias entre varones y mujeres en el nivel de estrés percibido, mientras que en los de menor edad (por debajo de la media de la muestra) el estrés percibido por los varones es comparativamente más bajo que el de las mujeres (**ver gráfico J.0**). Luego podría sospecharse (a falta de análisis multivariados más concluyentes) que el efecto de la edad sobre la percepción del estrés dependerá del sexo de los maestros de modo que los varones parecen incrementar su estrés con la edad mientras que las maestras lo disminuyen. O incluso, que esa ausencia de diferencias intersexo en niveles de estrés de la que se hablaba en los resultados del efecto directo del factor *sexo* (o de la *edad* de modo independiente, como ya se comentó), podría matizarse argumentando que tales *efectos* podrían existir, aunque con una “alta dependencia de la edad”.

Si al entramado interactivo descrito (*sexo* y *edad*) se adhiere otro factor como es el *nivel educativo* en el que se imparte la docencia, se advertiría la cierta tendencia al cambio en la expresión de la *percepción de estrés* resultando en algo más complejo. De este modo, aunque parecía que los maestros varones de menor edad conjuntamente tendía a percibir menos estrés que los de mayor edad, eso podría ser resultado del promedio, dado que tal efecto puede deberse al peso que genera el subgrupo de los que imparten *educación primaria* sobre los de *secundaria* (**ver gráfico I.1.a**). En estos últimos se aprecia que es tendente a todo lo contrario, decremento en función de la edad, siguiendo el modelo parecido al de las mujeres maestras. Así, puede generarse indicios que permitan afirmar que los más altos valores de estrés percibido en los maestros varones se encuentran en aquellos que imparten *educación primaria*, existiendo en este grupo

mayor riesgo de incrementarse conforme lo hace la edad de los docentes, llegando a alcanzar comparativamente los niveles promedio de estrés más elevado como subgrupo de esta muestra. Por su parte, el grupo de mujeres parecía tender a mostrar un perfil común en todos los niveles educativos en los que impartía docencia, caracterizado por un marcado descenso en los niveles de estrés percibido con la edad, pero con algunas diferencias entre niveles educativos (ver **gráfico I.1.b**). Así, los niveles más elevados parecen mostrarse en las mujeres más jóvenes y en aquellas que imparten educación *infantil*. A su vez, el descenso de percepción de estrés que parece producirse con la edad es más acusado también en las de este nivel educativo, en comparación con los otros.

Este probable efecto interactivo se reproduce en parecidos términos si en vez de utilizar la variable “edad” se usa la “experiencia docente” en lo que al grupo de mujeres maestras se refiere (ver **gráfico I.2.a**). A pesar de ello, puede advertirse una más que leve tendencia a incrementarse los niveles de *estrés percibido* en aquellas que imparten docencia en educación secundaria – igualmente interpretable como mantenimiento de los niveles-. En cambio, para el grupo de varones (ver **gráfico I.2.b**), la tendencia interactiva produce un curioso efecto diferenciado si se sustituye la edad por la “experiencia docente”, apreciándose que la tendencia decremental del estrés entre los maestros de *secundaria* se mantiene, pero la tendencia incremental en los de *educación primaria* se invierte, pasando a decrecer los niveles de estrés en función de la mayor experiencia docente. Con esto podría intuirse, entre otros, el efecto de influencia diferencial que podría atribuírsele a esas dos variables (edad y experiencia docente), como ya se comentó en apartados anteriores, a pesar de la alta correlación entre ambas en esta muestra. Analizando la distribución de los sujetos de la muestra se advierte que en el grupo de maestros de primaria es donde aparecen los valores más bajos tanto de *edad* como, sobre todo, de *experiencia en la docencia* (ver *gráfico h.1*). Esto podría constituirse en fuente de explicación de unos más elevados niveles de percepción estresante, así como fundamentar el efecto atenuador que dicha experiencia pudiera ejercer sobre ésta. Por otro lado, podrían articularse explicaciones como que tal efecto sobre el estrés en los maestros de secundaria, especialmente en varones, es mayor que en el resto de niveles educativos, lo que cabría relacionar de modo especulativo con múltiples circunstancias (p.j.: las condiciones propias de la actividad educativa, la especificidad de los alumnos como colectivo, características de los propios docentes, etc.).

A pesar de que todos estos datos requerirían ser confirmados con muestras más amplias y representativas, este aspecto podría revestir cierta relevancia a la hora de implementar planes de *prevención del estrés* donde podría contemplarse como variables (dentro de un conjunto más amplio) de asignación de docentes a niveles de enseñanza o grupos.

Nivel Educativo

16
14
12
10
8

Secundaria
Primaria
Infantil

Experiencia Docente (años)

Gráfico J.0

Seleccionado

No seleccionado

Edad >= 36.45

3,10
3,00
2,90
2,80

Medias marginales estimadas

Varón

Mujer

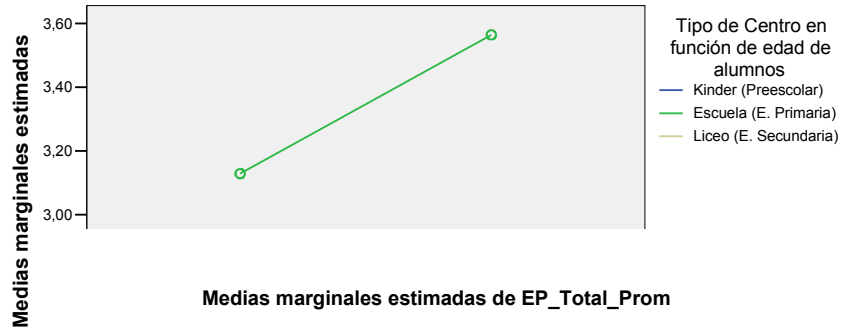
Sexo

Medias marginales estimadas de EP_Total_Prom

Gráfico I.1.a

Medias marginales estimadas de EP_Total_Prom

en Sexo = Varón



Medias marginales estimadas de EP_Total_Prom

en Sexo = Mujer

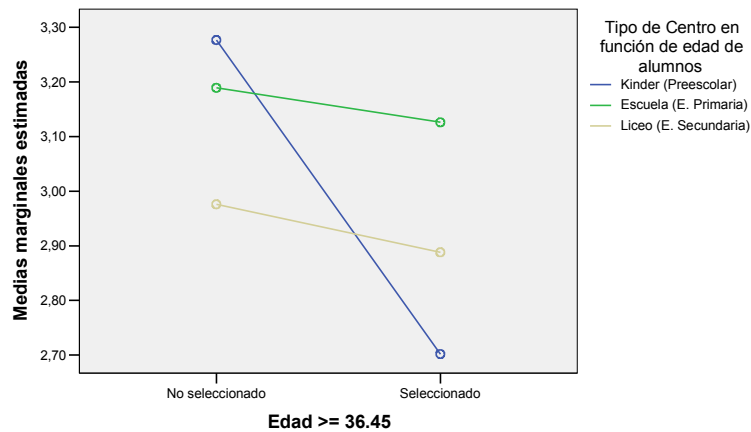


Gráfico I.1.b

Gráfico I.2.a

Seleccionado

No seleccionado

Experiencia_años >= 10.95

3,40

3,20

3,00

2,80

2,60

Medias marginales estimadas

Liceo (E. Secundaria)

Escuela (E. Primaria)

Kinder (Preescolar)

Tipo de Centro en
función de edad de
alumnos

Las medias no estimables no se representan

en Sexo = Varón

Medias marginales estimadas de EP_Total_Prom

Gráfico I.2.b

Seleccionado
No seleccionado

Experiencia_años >= 10.95

3,50
3,40
3,30
3,20
3,10
3,00
2,90
2,80

Medias marginales estimadas
Liceo (E. Secundaria)
Escuela (E. Primaria)
Kinder (Preescolar)
Tipo de Centro en
función de edad de
alumnos

en Sexo = Mujer
Medias marginales estimadas de EP_Total_Prom

VI. Conclusiones y recomendaciones

En los capítulos 8 y 9 se presentan los datos obtenidos por las diversas técnicas utilizadas en esta investigación y los resultados cualitativos y cuantitativos respectivamente obtenidos a través de cada una de ellas. Por lo tanto, ahí se puede leer el análisis detallado de los datos recogidos con cada una de las técnicas.

No obstante, en este último capítulo se hace necesario aglomerar esos resultados parciales para tener una visión más general pero no menos profunda del tema de estudio. Para realizar esta labor se trabajó comparando los resultados emanados de todas las técnicas.

Las primeras conclusiones que se alcanzaron fueron:

–Las instituciones educativas elegidas para la investigación presentaron, en **relación a la deserción y repitencia**, el mismo comportamiento que describe el Informe del Estado de la Nación desde varios años atrás. En ellas, el número de grupos desde el primer nivel hasta el último presenta una disminución de un 60% en el 2006

–El **número de alumnos** por aula promedio en las instituciones de primaria y secundaria elegidas fue de 33 alumnos. El rango de promedios en la institución estuvo entre 28 y 45 alumnos por aula.

–Los comportamientos que reflejaron los **directores** en sus funciones administrativas evidenció la necesidad de que la mayoría de éstos reciban **capacitación** para ejercer esta labor. Un punto importante que ellos deben reconocer es que una buena planificación de las actividades a realizarse en la institución favorece notoriamente el ambiente laboral; la improvisación o la no resolución de un asunto aumenta notoriamente el malestar laboral.

–Debido a que los niveles de **estrés autopercibido** se hallan entre ‘algo’ y ‘bastante’ según la escala propuesta, más cercanos al primero que al segundo, se puede afirmar que el profesorado de Costa Rica se encuentra en los límites de los promedios teóricos establecido para esta población. Sin embargo, esto no elimina la necesidad de dar capacitación en el manejo de ese estrés, para evitar que en algunos casos se llegue al estado denominado ‘quemado’.

–El sexo no parece introducir variabilidad en el punto anterior.

–El **sentimiento de pertenencia** al MEP entre los docentes en ejercicio en las instituciones educativas preescolar, primaria y secundaria, es casi nulo. Ellos identifican MEP con oficinas centrales, sin considerar que ellos son la parte mayoritaria de este Ministerio

En relación con las **causas del malestar laboral** se puede aseverar con base en la lista de 70 situaciones que pueden ser estresantes para los docentes: 56 tomadas del instrumento diseñado por el Instituto Nacional de Higiene y Seguridad en el Trabajo de España (Nogareda 2006,), y 14 situaciones extraídas de las entrevistas realizadas con docentes costarricenses en el 2006:

–De las primeras 10 posiciones 5 situaciones son de la ampliación del instrumento y se refieren al trato personal y trámites en las oficinas del MEP.

○Las dos situaciones que estresan más a los docentes son: ‘Lentitud en los trámites cuando se solicitan a las oficinas centrales del MEP’ (1º posición) e ‘Incumplimiento de lo prometido por parte del MEP.’ (2º posición) La primera en el rango entre bastante y mucho. La segunda en un rango entre algo y bastante pero más cerca de bastante.

○Las otras tres situaciones ocupan las siguientes posiciones y se encuentran dentro del mismo rango :

- 6° posición: Petición de documentos innecesarios por parte de las oficinas centrales del MEP. El porcentaje de entrevistados que se refirieron a esta situación fue del 58%

- 7° posición: Mal trato en las oficinas centrales del MEP

- 8° posición: Falta de apoyo del equipo auxiliar: psicólogos, orientadores, secretarías, ...

–Los anteriores resultados confirman lo que el 83% de los entrevistados del 2006 habían expresado; ellos solicitaban mayor estimación de parte del MEP (oficinas centrales), aunque lo hacían de diversos modos pero con igualdad de sentimientos. Esta valoración primero que todo debe reflejarse en una mejora en las relaciones interpersonales.

–Estas relaciones interpersonales también deben mejorar entre los mismos docentes. Así el 72% de los entrevistados consideran que las relaciones interpersonales entre todos los docentes es difícil. 75% en entrevistas del 2007 consideran que las relaciones interpersonales son sumamente importantes, si están mal son fuente estresante. En la encuesta esta situación estresante obtuvo la posición #18 en el rango de algo y bastante, pero más cerca de algo.

–También el 72% dejan en evidencia que la articulación entre padres y docente es más bien de enfrentamiento. Estas situaciones ‘desgastan y desmotivan. El 54% de los entrevistados consideran que los padres son indiferentes al proceso educativo; la visión que estos poseen de las instituciones educativas de primaria y secundaria es de una guardería. Esta situación se refleja muy bien en la posición # 4 con un valor promedio cercano a bastante.

–Se pudo corroborar que lo que afirma Mata (1998:47) de que una causa del estrés en los docentes es la falta de participación en el establecimiento de políticas educativas es cierto, pues aparece en la posición #12: ‘Los profesores en conjunto pueden decidir poco en las decisiones del MEP’ siempre en el rango entre algo y bastante. Inmediatamente después, en la posición #13 se encuentra otra situación que muestra de que las decisiones parecen ser políticas y no pedagógicas: ‘Cambios ocasionados cada cuatro años por cambio de gobierno’. Esto también coincide con lo expresado por los entrevistados quienes perciben que algunas decisiones ministeriales incluso perjudican a los estudiantes, por no estar basadas en la realidad de aula o de las familias de los alumnos. Los entrevistados consideran que las personas decisorias deberían solicitar su opinión o sus sugerencias.

–Los 56 ítems del instrumento diseñado por el Instituto Nacional de Higiene y Seguridad en el Trabajo de España (Nogareda 2006,) para conocer situaciones estresantes, son agrupados en siete factores que son: la supervisión por parte de la estructura jerárquica, las carencias para el desarrollo del trabajo, la cooperación (participación, comunicación, etc.), el alumnado, la adaptación al cambio, la valoración del trabajo por parte de los demás y las mejoras que se podrían obtener desde el punto de vista profesional. Los que presentaron mayor puntaje entre los docentes de Costa Rica fueron:

- El puntaje más alto lo tiene el de mejoras que se podrían obtener desde el punto de vista profesional en el rango entre ‘algo y bastante’ pero más cerca de algo. Este grupo comprende sobre todo lo relativo a la valoración del trabajo que se realiza y por lo cual se consiguen mejoras profesionales como la promoción. Concentra los ítems #1, 5, 12, 24, 34, 40, 49, 50 y 52

- El segundo lugar lo ocupa la falta de cooperación (participación, comunicación, etc.) entre administrativos, docentes, sociedad o lo que es lo mismo, rivalidades, mal ambiente laboral, poca creatividad, mala comunicación.
- Las situaciones que menos estresan a los docentes, es decir, que ocuparon el sexto y séptimo lugar encontrándose los porcentajes entre muy poco y algo se refieren a alumnado y la adaptación al cambio.
- Los niveles de estrés son notoriamente más elevados en los maestros de primaria que en los de preescolar y secundaria; estos últimos presentan niveles muy similares. Además no se encontró evidencias significativas de que la edad y el sexo introdujeran variabilidad en los niveles de estrés autopercebido por los sujetos encuestados.

En relación a los **modos de afrontamiento** del estrés se puede afirmar que:

- Los modos más altos son de acciones positivas: crecimiento personal –notoriamente más alto que los demás-, sigue religión, y después reinterpretación positiva, planificación afrontamiento activo y búsqueda de apoyo social.
- No es conveniente omitir aquí el modo más bajo de afrontamiento que es el consumo de alcohol y drogas pues refleja que algunos docentes lo utilizan. Los resultados reflejan que son aproximadamente 20 personas. Aunque el porcentaje es bajo, no por ello menos importante pues cada uno de estos docentes tienen a su cargo muchos alumnos a los cuales deben educar. Existe la obligación de localizarlas y ayudarles. También hay que colaborar con aquellos que utilizan afrontamientos ‘negativos’ como evasión, negación y abandono.
- El sexo si parece influir en el modo de afrontamiento. Las mujeres utilizan más las acciones positivas mientras que los hombres las negativas. Con base en estos datos se puede concluir que la elaboración y puesta en marcha de los programas de intervención deberían tomar en cuenta este elemento diferenciador.

En relación a las **consecuencias sobre la salud autopercebida**, se puede decir:

- El promedio de docentes se percibe con buena salud.
- Las mujeres tienden a informar de más síntomas que los varones
- Aunque el porcentaje es bajo es importante detectar las personas en situación de riesgo de salud: 5% para depresión grave y 20% para síntomas somáticos, sobre todo ansiedad e insomnio: 18%
- Los maestros de primaria son los que informan niveles más altos de síntomas somáticos.

En relación a la **percepción de apoyo social**:

- Aquellos encuestados que presentan niveles elevados de apoyo social: amigos y familia, son los mismo que utilizan modos de afrontamiento del estrés más positivos
- El apoyo social funciona como amortiguador o inhibidor de la aparición de sintomatología depresiva.
- Esta función positiva se ve inhibida cuando se reporta como una causa muy importantes de estrés las malas relaciones interpersonales entre los docentes o, o con el personal de dirección o de oficinas centrales, o con los padres; concretamente se habla de rivalidades, murmuración, grupitos, mal ambiente laboral, mala comunicación.

En relación a la **satisfacción y optimismo**

- El índice global de satisfacción vital de los docentes costarricenses se encuentra por encima de la media teórica. Las entrevistas (92%) también reflejaron que los docentes les agrada la docencia; incluso los de zonas urbano-marginales declararon que para estar en estas instituciones es indispensable tener vocación profesional muy bien definida y que trabajar en este medio genera grandes satisfacciones porque se observan logros. Ruda en su tesis con un número de participantes pequeño en una provincia distinta a la de San José, encontraron los mismos resultados de satisfacción.
- El optimismo y la satisfacción vital mantienen una relación directa y estadísticamente significativas, tanto entre ellas como con el apoyo social; por ello hay que fomentar las buenas relaciones interpersonales.
- Una baja percepción del nivel de satisfacción lleva consigo una elevada percepción de síntomas, y por lo tanto, una baja percepción global de salud.

Sugerencias:

De todo lo anteriormente dicho se pueden establecer las siguientes propuestas para minimizar y en algunos casos eliminar el malestar laboral; dando por resultado unos docentes más ‘fuertes’ para enfrentar la problemática social que vive hoy día el país –el orden no implica en ningún caso prioridad-:

1. Buscar soluciones a las situaciones estresantes. Se proponen algunas que son fácilmente asequibles
 - a. Aligerar trámites en las oficina centrales del MEP
 - b. Demostrar a los docentes que los documentos que se les solicitan son sumamente importantes y que son utilizados para tomar decisiones a favor de la educación
 - c. Lograr que los docentes sean ‘amablemente’ recibidos en las oficinas centrales
 - d. Lograr que el equipo auxiliar que se encuentra en cada institución sean realmente un apoyo para los docentes.
 - e. Cambiar la visión de los padres con relación a las instituciones educativas. Ellos son los primeros responsables de la educación de sus hijos y los docentes colaboran con ellos.
2. Dar cursos de capacitación en los siguientes temas a todo el personal del MEP tanto de las oficinas centrales como los que laboran en las instituciones educativas
 - a. relaciones interpersonales e intrapersonales. Destrezas dialógicas y arte de escuchar.
 - b. manejo del estrés laboral
 - c. antropología filosófica
 - d. Vida creativa basada en la mejora personal
 - e. Liderazgo basado en personalidades que vivencian las virtudes.
 - f. Trabajo en equipo.
3. Fomentar el sentimiento de pertenencia y colaboración entre todo el personal del MEP. Un medio que contribuye a esto es valorar la opinión de los docentes en ejercicio, solicitándoles esta colaboración. Un simple ejemplo: pueden hacer análisis del reglamento de disciplina en los días de diciembre.
4. Cursos de capacitación prácticos para los directores de las instituciones educativas, con seguimiento personal a través de los asesores supervisores del circuito respectivo, para asegurarse de que cada uno de ellos vaya adquiriendo el perfil profesional adecuado para dirigir la institución. Se sugiere la visión administrativa que promueve el Humanismo Empresarial.

5. En todas las actividades de capacitación utilizar metodologías que permitan tener espacios donde interactuar y cambiar impresiones y experiencias.

6. Crear un sistema promocional que motive a ser mejor persona y, por lo tanto, mejor profesional. Este sistema puede favorecer notoriamente a aquellos que voluntariamente quieren mejorar.

VII. Bibliografía

- Mata Segreda, Alejandrina (1998), El prestigio social de la profesión docente y la elección vocacional, *Revista Educación* 22(1): 45-52, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
- Bonilla, Flory Stella y Abarca M. Cecilia (1989) El agotamiento laboral en trabajadores de la educación y la salud en el medio costarricense, *Revista Educación* 13(1-2): 7-14, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Contreras Montes de Oca, Ileana (1994), El rol del docente como objeto de estudio, *Revista Educación* 18(1):63-71, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Nogareda Cuixart, Silvia, NTP 574: Estrés en el colectivo docente: metodología para su evaluación, página web del Ministerio de trabajo y asuntos sociales , España, www.mtas.es/insht/ntp/ntp_574.htm,
- Rubio A., Fernando, (2007) ¿Cómo afrontar el estrés laboral?, INIE, UCR, Costa Rica
- Guerrero Barona, Eloísa (...) Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”, *Revista Iberoamericana De Educación*, (no tengo más datos sobre este documento)
- Campos, Natalia (2002) Propuesta del programa del curso: Análisis del dato cualitativo, Doctorado en Educación, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Rudas Herazo, Marina Raquel (1998) La satisfacción laboral y el desempeño docente en los colegios: María Inmaculada, Nuevo Milenio y Liceo León Cortés Castro del cantón de Grecia, Informe de Investigación de la Maestría Profesional en Educación con Mención en Administración Educativa, UC
- Moya Córdoba, Yenory y Ortíz Rojas, Isabel (200) Influencia del estrés en el desempeño laboral de los docentes de las Escuelas Eugenio Corrales Bianchini y Jesús Jiménez: Propuesta de un Manual, Tesis para optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Administración Educativa, UCR.
- Cerdas Gutiérrez, Hugo (1994) La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica. (Colección: Mesa redonda) Colombia, Magisterio.
- Cook T. D. y Reichardt Ch. S. (1995) Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid, Morata.
- De León-Páez, Olga y González de Wong, Ma. Isabel (1986) Validez predictiva de los puntajes de admisión versus éxito-fracaso en la UCR), publicado en Revista educación # 10(1):7-19. Costa Rica, EUCR,
- De León-Páez, Olga y González de Wong, Ma. Isabel (1987) Los cursos básicos, la admisión y su relación con el rendimiento en la UCR, publicado en Revista educación # 11(2): 35-42, Costa Rica: EUCR,
- Del Rincón, Delio; Arnal, Justo; Latorre, Antonio y Sans, Antoni (1995) Técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Dykinson,

- Kuhn, T.S. (1971) La estructura de las revoluciones científicas (Traducción de Agustín, Conti. Título original: The structure of scientific revolutions, primera publicación, 1962) México: Fondo de Cultura Económica,
- Varios (1994) Problemas y métodos de investigación en Educación personalizada, Tratado de Educación Personalizada # 5, España: Rialp,
- Carvajal Guillén, Carlos Alberto (1992) Actitudes del personal docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica hacia el trabajo docente y los factores laborales condicionantes, Proyecto de Investigación UCR
- Díaz Barriga, Ángel (...) El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos, Revista Perfiles educativos, vol. 27, No. 108, p. 9-30.
- Chaves, L. 2004 “Hacia una educación infantil de calidad” *Revista de Educación*. Vol. 28, Número 1, 2004. San José: Universidad de Costa Rica.
- CONARE. Programa de Estado de la Nación. 2005. *Estado de la Educación*. San José: EDISA.
- CONARE. Programa de Estado de la Nación. 2006. *Resumen Décimotercer Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José: Guilá.
- Day, Christopher. 2006. *Pasión por Enseñar. La Identidad Personal y Profesional del Docente y sus Valores*. Madrid: Narcea.
- Dengo, M. E. 1998 *Educación Costarricense*. Segunda Reimpresión San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Garnier, Leonardo. 2008. *Salimos bien, sí...pero nos falta*. San José. http://www.leonardogarnier.com/index.php?option=com_content&task=view&id=551&Itemid=1
- González, Luis. 1978. *Evolución de la Instrucción Pública en Costa Rica*. San José: Editorial Costa Rica.
- Kliksberg, Bernardo. 2007. “Educación es la clave”. *Periódico La Nación*. San José: Programa para el desarrollo. pag. 36 A, 11 de noviembre.
- Fischel, Astrid. 1987. *Consenso y Represión. Una Interpretación Socio-política de la Educación Costarricense*. San José: Editorial Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. 1996. *Programa de Estudio del Nivel de Transición de la Educación Preescolar*. San José, Costa Rica: MEP.
- Ministerio de Educación Pública. 2004. *Eficiencia del Sistema Educativo Costarricense*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. 2008. *Política Educativa*. San José. http://www.mep.go.cr/acerca_del_mep/politica_educativa.html
- Monge, Carlos. 1978. *Universidad e Historia*. San José: Ministerio de Juventud, Cultura y Deportes.
- Monge, Carlos y Rivas, Francisco. 1978. *La Educación: Fragua de una Democracia*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Mora, R. y Ramos, P. 2004. *Educación y Conocimiento en Costa Rica: desafíos para avanzar hacia una política de Estado. Serie de Aportes para el análisis del desarrollo humano sostenible*. No.8 San José: Programa Estado de la Nación.
- Mora, Gerardo, eds. 2004. *Grandes maestros costarricenses*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- Murillo, Javier. 2006. “La formación docente: una clave para la mejora educativa”. En *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).
- Myers, Robert. 1995. *La educación Preescolar en América Latina. El Estado de la Práctica*. Santiago de Chile. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Ordóñez, Jacinto. 1992. “La educación precolonial de Indioamérica. Su filosofía”. Cuadernos Prometeo No.8 Heredia: Universidad Nacional.
- Rivera, José. 1998. “La educación infantil en el siglo XXI”. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 47. Santiago de Chile: PRELAC.
- Rovira, Jorge. 1987. *Costa Rica en los Años 80*. San José: Ed. Porvenir.
- Solís, M. y Esquivel, F. 1980. *Las Perspectivas del Reformismo en Costa Rica*. San José: Coedición Departamento Ecuménico y Editorial Universitaria Centroamericana.
- UNESCO. 2007. *Programa Regional de Políticas Educativas para la Profesión Docente. Documento General*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Mimeo.
- Universidad de Costa Rica. 2006. *V Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Villegas, J. 2008. “Deserción bajó de 7.2% en el 2006 a 6.4% en el 2007”. *Periódico La Nación*. San José http://www.leonardogarnier.com/index.php?option=com_content&task=view&id=551&Itemid=1. 19 de febrero del 2008.
- Branden, Nathaniel. 1988 (1969). *Psicología de la Auto-estima (The Psychology of Self-Esteem)*. Los Angeles, CA.: Fireside Press.
- Carvajal, Jorge. 2005. *Hacia una Medicina con Alma*. Colombia: Todograficas Ltda.
- Chopra, Deepack. 2001 (1996). *Las 7 Leyes Espirituales del Éxito*. México D.F.: Edaf.
- Georges, Mike. 2005 (2004). *Estrategias para Librarse del Estrés*. Buenos Aires, Argentina: Kier.
- Goleman, Daniel. 1997 (1996). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Landázuri, Jose. 2006. *Endorfinas, la Droga Natural de la Felicidad*. Barcelona, España: Océano.
- O'donell, Ken. 1999. *Endocalidad. La Dimensión Emocional y Espiritual del Ser Humano*. Barcelona, España: Ediciones Oniro.
- Punset, Eduardo. 2006 (2005). *El Viaje a la Felicidad. Claves Científicas*. Barcelona, España: Destino Imago Mundi.
- Singh, Dr. Dharma. 1998. *Rejuvenece tu Cerebro*. Barcelona, España: Ediciones Urano.
- Barnett, R. 1997. *Towards a higher education for a new century*. London: Institute of Education, University of London.
- Barnett, R. 2001. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Berdiaeff, N. 1933. *Una nueva Edad Media*. Barcelona. En Jordano Barea, J.B. 1953. “El jurista ante la crisis actual de la cultura europea”. *Arbor* 93-94, septiembre-octubre: 1-18.
- Bernstein, R.J. 1991. *The New Constellation*. Oxford: Polity.
- Blasco, J.L. 1984. *Significado y experiencia. La teoría del conocimiento y la metafísica en el positivismo lógico*. Barcelona: Ediciones Península.
- Calvo Hernando, M. 1980. *Las utopías del progreso*. Barcelona: Labor.
- Castro, E. 1994. “Precisiones filosóficas acerca del concepto de ‘postmodernidad’”. *Signos Universitarios* XIII (26), julio-diciembre: 41-75.

- Cencerrado Alcañiz, F. 1994. “La Postmodernidad, un reto a la Educación”. *Tavira* 10: 7-18.
- Cocho, F. 1980. *Ciencia y aprendizaje*. Madrid: H. Blume Ediciones.
- Díaz, C. 1993. *Manifiesto para los humildes*. Valencia: Centro de Estudios Pastorales.
- Elkind, D. 1995. “School and Family in The Postmodern World”. *Phi Delta Kappan* 77 (1), September: 8-14.
- Fleming, T. 1996. “The future of Adult Education: Learning Towards a New Democracy”. *Maynooth Adult and Community Education Occasional Series* 1: 45-46.
- Forment Giralt, E. 1990. “El pecado contra la fe y el pecado de increencia”. En VV.AA. 1990. *Hombres de fe* (XV Semana de Teología Espiritual). Toledo: Centro de Estudios de Teología Espiritual. 127-163.
- Frankl, V.E. 1986. *La Idea Psicológica del Hombre*. Madrid: Rialp.
- Fromm, E. 1992. *El arte de amar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gahona, L. 1994. “Diálogo ciencia-fe: razones para la esperanza”. *Cultures et Foi - Cultures and Faith - Culturas y Fe* II (4) : 282-292.
- Gibbons, M. et al. 1997. *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Jameson, F. 1996. *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Jiménez Guerrero, A. 1991. “Estructura de la persona y personalización esencial”. *Revista de Ciencias de la Educación* 145: 15-24.
- Jordano Barea, J.B. 1953. “El jurista ante la crisis actual de la cultura europea”. *Arbor* 93-94, septiembre-octubre: 1-18.
- Lather, P. 1992. “El postmodernismo y las políticas de Ilustración”. *Revista de Educación* 297: 7-24.
- Lyotard, J.-F. 1994. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Maslow, A.H. 1987. *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós, 7ª ed.
- Minc, A. 1994. *La nueva Edad Media. El gran vacío ideológico*. Madrid: Temas de Hoy.
- Nicholson, C. 1989. “Postmodernismo, feminismo y educación: la necesidad de solidaridad”. *Revista de Educación* 290: 81-92.
- Poupard, P. Coord. 1994. *El horizonte de la libertad. En camino hacia la nueva Europa*. Madrid: Ciudad Nueva.
- Quintana, L. 1994. “Panorama postmodernista”. *Signos Universitarios* XIII (26), julio-diciembre: 21-30.
- Ramsden, P. 1996. *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Rodé, F. 1994. “El liberalismo en la postmodernidad”. En Poupard, P. Coord. *El horizonte de la libertad. En camino hacia la nueva Europa*. Madrid: Ciudad Nueva. 67-79.
- Rogers, C.R. 1972. *Le developpement de la personne*. Paris: Dunod.
- Rojas, E. 1992. *El hombre light*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rojas, E. 1994. “La prisa de la vida”. *ABC* 11 de diciembre: 70.
- Rorty, R. 1989. *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Sayés, J.A. 1994. *Ciencia, ateísmo y fe en Dios*. Pamplona: Eunsa.
- Sünker, H. 1994. “Educación e Ilustración o: ¿la pedagogía vs. la postmodernidad?”. *Educación* 49/50: 89-109.
- Touraine, A. 1993. *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Toynbee, A.J. 1970. *Estudio de la historia*. Compendio de D. C. Somerwel. 3 vol. Madrid: Alianza Editorial.

- Vacca, R. 1973. *La próxima Edad Media*. Madrid: Editora Nacional.
- Vattimo, G. 1986. *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Vera Vila, J. 1995. “La educación y el sistema publicidad/moda”. *Bordón* 47 (1): 79-86.
- Villapalos, G. 1993. “Miseria del desarraigo”. *ABC* 29 de enero: 3.

Se dedica una mención especialmente cariñosa a los profesionales que han aportado magníficas claves para elaborar las ideas del apartado #8 sobre la discusión de los datos extraídos de las encuestas este capítulo. Desde aquí, el más sincero reconocimiento y agradecimiento por sus diversas contribuciones intelectuales, emocionales o espirituales y su acompañamiento profundo a lo largo del tiempo.

- Marly Kuenerz, psicóloga clínica y psicoterapeuta (U. Complutense de Madrid).
- Mayte Helguera, psicóloga clínica y psicoterapeuta (U. Autónoma de Madrid).
- Fernando D. Rubio Alcalá, doctor en Filología Inglesa (U. de Huelva).
- Vicky Méndez de Vigo, psicóloga clínica y terapeuta (U. Complutense de Madrid).
- Beatriz Barceló Pérez, licenciada en Historia (UNED).

VIII. Anexos

Anexo # 1

Sugerencias para el ensayo

Escriba todo lo que desee escribir.

Los puntos que a continuación se detallan son solo sugerencias, no es requisito que los cubra todos, ni que se limite a ellos.

Es preferible que este ensayo sea realizado por usted, pero si comenta estos puntos con algunas otras personas y ellas le dan su opinión, indíquelo así en el ensayo: quienes fueron: mujeres/hombre, profesión/padre de familia/director(a); compañero(a) de institución o de departamento, esposo(a)/hijos(as); etc.

- Para usted ¿qué es la educación? ¿cómo debe ser vivida? ¿Qué características debe tener un buen docente?
- ¿La profesión es valorada por la sociedad, o por los padres/madres de familia? ¿Por qué? ¿Qué medidas o acciones habría que tomar para que se revalore esta profesión?
- ¿Qué medidas o acciones habría que tomar para que los padres/madres fueran colaboradores del proceso educativo?
- ¿Qué medidas o acciones habría que tomar para eliminar el individualismo dentro del grupo de docentes que laboran en una misma institución? ¿Cómo desarrollar el espíritu de servicio entre estos docentes? ¿Cómo mejorar las relaciones interpersonales entre el personal que labora en cada institución educativa?
- Le gustaría a usted participar como capacitador en su institución o en otra institución. ¿Por qué? ¿Qué temas le gustaría desarrollar?
- El docente en ejercicio, ¿debe seguir siendo capacitado? ¿En qué áreas? ¿Cada cuánto? ¿En qué forma debe darse esa capacitación?

- Le gustaría que una institución estresante que a usted le sucedió se analizara en la capacitación de enero-2007? Si así fuera, detállela lo más objetivamente posible, y después manifieste el modo en que usted la afrontó y su opinión acerca de los resultados obtenidos.
- ¿Le gustaría seguir manteniendo contacto con la Fundación (capacitadores) para consultar situaciones estresantes que se le planteen durante su labor docente? ¿Cómo le gustaría que esta comunicación fuera: internet, teléfono, personal?
- Está previsto en esta investigación tener una página web sobre el tema del estrés, recordando o profundizando en algunos puntos, ¿usted la consultaría? ¿Por qué?

Anexo #2

Cuestionario

Anexo #3

Actividades de capacitación para la Prevención del malestar laboral.

- Curso: Manejo del malestar laboral
- Taller: Educar en la nueva posmodernidad
- Taller: Personas e instituciones que aprenden en un nuevo horizonte pedagógico
- Ética del docente
- Resultados preliminares del proyecto
- Ponencia Consecuencias psicobiológicas del estrés en términos de salud y enfermedad
- Mesa Redonda: Realidades laborales
- Ponencia: Manejo de la violencia y la agresión juvenil: el estrés den los profesionales
- Ponencia: Resultados cuantitativos del estudio sobre el estrés del profesorado
- Ponencia: Resultados cualitativos del estudio sobre malestar del profesorado
- Mesa Redonda: Hacia la intervención y el cambio.
- Taller: Autoestima
- Taller: Motivación
- Mesa redonda: Valor de la profesión docente; documento base: la carta a los docentes del Presidente de Francia
- Taller: Relaciones interpersonales