Resumen

Un problema central del sistema previsional es que la heterogeneidad del mercado laboral y de la distribución de los ingresos entre los perceptores, contrastan con los arreglos normativos que necesitan uniformar a los sujetos alcanzados por los derechos y obligaciones que administra la institución. El análisis del mercado laboral no sólo sirve para inferir la relación entre vida activa y pasiva de los incluidos en el sistema, sino también para conjeturar acerca de los posibles excluidos. Este trabajo pretende evaluar los problemas de cobertura efectiva que puede tener el nuevo sistema previsional argentino dadas la dinámica del mercado laboral y de la distribución de los ingresos entre los perceptores. Para ello, propone un simple ejercicio de compatiubilziación de distintas fuentes de información, mediante el cual se identifican los grupos más vulnerables en materia de cobertura, la diferente carga que representa el aporte previsional sobre los ingresos de las personas, el nivel de la recaudación potencial y las fuentes principales de la evasión.

Abstract

The heterogeneity of labor markets and income distribution is a central problem of pension systems, since the structure of the norms have to look for uniformity in order to control the administration of rights and duties within the institution. the analysis of labor markets is an important tool not only to infer the relation between passive and active life of those included, but also to conjure about those who be excluded. This acrticle pretends to evaluate the problems coverage of the new pension system in Argentina, given the dynamics of the labor market and income distribution. To reach this goal, it proposes a simple exercise to match alternatives sources of information, in order to identify the most vulnerable groups regarding coverage, the different burden of playroll taxes over personal income, the potential revenues of those taxes and the sources of tax evasion.

Ana María Mendes Diz

Estrategias para prevenir el estrés laboral. El caso de la Escuela Media

Introducción

Las instituciones educativas están sujetas a continuos desafíos frente a un mundo cambiante en cuanto a demandas sociales planteadas a las escuelas y a la actividad docente.

Durante la última década se llevaron a cabo numerosas investigaciones orientadas a identificar los factores que condicionan la eficacia docente.

En este artículo se analiza el trabajo del profesor desde la perspectiva de la Psicología Ambiental que integra tanto el enfoque de la *ecología social*, al estudiar las propiedades de un ambiente concreto según es percibido y experimentado por los individuos en él inmersos, como el de la *psicología ecológica*, al centrarse en el análisis de los escenarios de conducta y en los comportamientos que tienen lugar en ellos.

El objetivo es describir un Programa de capacitación docente orientado a entrenar al profesor para que pueda enfrentar más adecuadamente situaciones conflictivas que se presentan en su contexto laboral.

Ana María Mendes Diz es investigadora del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales

La investigación que sirvió de base a este artículo fue dirigida por la Dra. Ana Lía Kornblit y contó con un subsidio otorgado por la Oficina Panamericana Sanitaria.La Lic. Azucena Bilyk participó en el trabajo de campo.

Nos centramos en un escenario laboral con el presupuesto de que la actuación individual de los sujetos que en él se mueven depende en buena medida de la percepción que tengan del contexto donde realizan el trabajo. Destacamos la importancia de registrar la vivencia y la percepción que tienen los ocupantes de un escenario sobre su propia situación —en este caso de trabajador— y sobre la repercusión que los elementos "objetivos" de tal escenario tienen sobre su vida y su salud. Este enfoque cognitivo-perceptivo establece que es imposible entender el ambiente separadamente de la percepción que del mismo tengan sus ocupantes, pues se considera que la significación que un individuo asigna a la situación aparece como uno de los factores que más determinan la conducta (Endler y Magnusson, 1976; Neffa 1987).

Un escenario de conducta, según Wicker (1984) es un sistema autorregulado y ordenado de componentes humanos y no humanos intercambiables, que interactúan en forma sincronizada para llevar adelante una secuencia ordenada de hechos que constituyen el programa del escenario. Es así como los escenarios de conducta pueden definirse como el conjunto de interacciones que el sujeto mantiene con los ambientes reales y concretos (no abstracciones) donde transcurre parte de su vida; uno de ellos, obviamente, es el ambiente laboral.

El estudio de los escenarios laborales lleva implícita la concepción del "sujeto en situación de trabajo", lo cual alude a una concepción renovadora sobre el trabajo, elaborada por el Programa Internacional para el Mejoramiento de las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (PIACT), creado en 1976, uno de cuyos supuestos sostiene que "las condiciones y medio ambiente de trabajo (CYMAT) están constituidas por un conjunto de variables que, en el nivel de la sociedad en su conjunto, del establecimento o de la unidad de trabajo —de manera directa o indirecta— van a influir sobre la vida y la salud de los trabajadores; influencia que va a depender en cada caso de las respectivas capacidades de adaptación y de resistencia a los factores de riesgo" (Neffa, 1987).

Esas variables —entre ellas contenido y organización del trabajo, duración y configuración del tiempo de trabajo, sistema de remuneraciones, posibilidades de participación en el mejoramiento de las citadas condiciones, etc.—, no constituyen solamente una sumatoria de factores que actúan en la vida y la salud de los trabajadores, sino que se refieren a una concepción del trabajo como proceso mediante el cual se puede interpretar el deterioro de las mismas.

Se trata de lo que, en otros términos, Bialakovsky (1983) define como *condiciones básicas de trabajo*: "aquellas que constituyen la vía de autorrealización a través del trabajo y que son los requisitos necesarios (puede que no suficientes) sobre los cuales se asienta la posibilidad de una vida de sentido pleno, o individualizada de acuerdo con las variadas capacidades y condiciones de los individuos". Obviamente, estas características se tienen en cuenta una vez satisfechas las *condiciones vitales de trabajo*, o sea, aquellos requisitos mínimos por

debajo de los cuales peligra la sobrevivencia del trabajador y que representan el límite necesario sobre el cual se asienta el resto de las condiciones posibles o imaginables de la práctica social del trabajo.

A esas condiciones básicas se refieren los objetivos que constituyen el punto de partida del PIACT (Givry, 1978):

- que el trabajo respete la vida y la salud del trabajador (se alude a la seguridad y salubridad del lugar de trabajo);
- que le deje tiempo libre para su descanso y su distracción (se alude a la duración del trabajo y a su ordenación en relación con el mejoramiento del marco de vida fuera del trabajo);
- que le permita servir a la sociedad y al mismo tiempo realizarse al expandir sus facultades personales (se alude al contenido y a la organización del trabajo).

La no satisfacción de cualquiera de las condiciones de trabajo mencionadas puede influir como factor predisponente, desencadenante o agravante de situaciones de deterioro de la salud (Epelman, 1987). El *estrés laboral* puede aparecer así como una de las manifestaciones de tal deterioro.

En la bibliografía consultada encontramos que, en estudios realizados —tanto en distintos países europeos como en los Estados Unidos— utilizando diversas metodologías y distintas muestras, se llegó a resultados similares y se coincidió en señalar el aumento del estrés laboral en los profesores secundarios (Kyriacou, 1978, en Inglaterra; Mandra, 1984, en Francia; Breuse, 1984, en Bélgica; Santos, 1983 y Esteve, 1984, en España; la OIT, 1981, en Suecia; Kalekin y Fishman 1986, en Israel; y, en los Estados Unidos, Gold, 1984, 1982, 1986; Litt y Turk, 1985; Hubert, 1983, 1984; y Bacharach, 1983).

En lo que sigue, aportaremos algunas precisiones respecto de las terminologías utilizadas para referirse al estrés laboral en los educadores.

En la bibliografía de habla francesa se utiliza el concepto de *malaise enseignant* que, generalmente se traduce al castellano como *malestar docente*, para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor, como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce la docencia (Esteve, 1987).

En la bibliografía anglosajona suele utilizarse el término *burnout* (agotamiento), acuñado por Frendenberger en 1974, que identifica al trabajo y sus condiciones como uno de los principales factores en la etiología del estrés.

Kyriacou (1981), desde una perspectiva interaccional, define el *"burnout"* como "estado de descontento, de emociones negativas y disgusto que se da cuando los problemas que tienen que enfrentar los docentes amenazan su bienestar y sobrepasan su habilidad para resolverlos".

Kalekin y Fishman (1986) definen el mismo término como "estado de fatiga física, mental y emocional percibida como crónica y acompañada por sentimientos de desesperanza y abandono, por el desarrollo de una autoestima negativa y de actitudes negativas hacia el trabajo, la vida y las demás personas".

Gold (1984) considera que el *"burnout"* está constituido por tres componentes: a) agotamiento emocional; b) despersonalización; y c) carencia de desarrollo personal en el trabajo.

Las definiciones anteriores pueden sintetizarse en la categoría de *sufrimiento mental* (Dejours 1990), que alude a una vivencia depresiva que condensa, de alguna manera, sentimientos de indignidad, inutilidad y descalificación.

Un informe de la OIT (1984) sobre Condiciones de Trabajo del Personal Docente dedica un capítulo al *estrés docente*, definiéndolo como "síndrome de respuestas de efectos negativos (como enojo y depresión), generalmente acompañado de cambios fisiológicos (como ritmo cardíaco acelerado), consecuencia de algunos aspectos de la tarea del educador". En este informe se lo considera *enfermedad profesional* por ser uno de los problemas que afectan cada vez con mayor frecuencia a los educadores en su medio laboral, o sea que se lo vincula con las características de desempeño de la labor docente, aunque no se puede soslayar que en la determinación del estrés, obviamente, obra una multiplicidad de factores. Según este informe, un número creciente de estudios muestra que los educadores están sujetos a agotamiento mental y físico provocado por las exigencias psicológicas y físicas de la enseñanza. Esas exigencias no sólo son perjudiciales para la salud de los educadores sino que, aparentemente, también constituyen un motivo importante de deserción o abandono de la profesión.

En un trabajo anterior realizado por nuestro equipo (Mendes Diz y Kornblit, 1989) en el que analizamos el estrés como proceso, incluyendo no sólo el hecho estresante y la reacción ante el mismo sino los pasos intermedios en esta secuencia (Pearlin y col.,1981), se relevaron datos respecto de la problemática del estrés docente mediante metodologías diversas, tanto cualitativas como cuantitativas, lo cual posibilitó la caracterización del peso relativo de los factores estresantes percibidos por los profesores en su desempeño laboral. El análisis de los datos surgidos de la aplicación de una Escala de Factores Estresantes del Escenario Laboral elaborada *ad hoc*, señaló las *relaciones con los alumnos* como uno de los factores al que los docentes adjudicaron mayor puntaje de estrés. Señalamos que este factor constituye también uno de los más puntualizados como estresante en investigaciones realizadas en otros medios (Litt y Turk, 1985; Blase, 1986; Breuse, 1984; Gosselin, 1984). Estos autores plantean que el proceso de agotamiento docente es función de la percepción, por parte de los profesores, de un desempeño ineficaz con los estudiantes. Esa sensación de ineficacia se basa en la percepción de una discrepancia entre el esfuerzo docente y los resultados obtenidos por ese esfuerzo.

Por otra parte, conceptualizamos las fuentes percibidas del estrés laboral como *tensiones crónicas* en contraposición con las tensiones agudas, provocadas por los acontecimentos y hechos vitales estresantes. Las tensiones crónicas a las que está expuesto el profesor en su relación cotidiana con los alumnos le exigen un estado de vigilancia continua, que va en desmedro de su eficacia docente, y el impacto de esta tensión permanente en la salud del profesor puede ser acumulativo (Kanner, 1978, 1981) y conducir a situaciones de violencia mutua entre docente y alumnos.

Partiendo entonces del supuesto de que el profesor no trabaja en el vacío, sino dentro de organizaciones que regulan su práctica, así como lo hace el sistema educativo, y considerando que las destrezas profesionales son respuestas que de algún modo suponen una determinada acomodación con el contexto en el que se ejercen, elaboramos un programa de capacitación docente mediante el cual se focaliza la intervención en el escenario propiamente pedagógico constituido por las prácticas cotidianas en el *aula*, considerando que dicho escenario define las funciones que de forma más inmediata tienen que ver con el trabajo del profesor (Popkewitz, 1986; Sacristán, 1988, 1990).

El programa de capacitación docente que elaboramos está destinado a lograr un mayor acercamiento entre profesores y alumnos al trabajar sobre situaciones conflictivas que suceden en el aula, atenuando así uno de los factores más importantes de estrés laboral mediante la mejora de uno de los aspectos centrales que hacen a las condiciones laborales del profesor.

Aspectos metodológicos

El programa de capacitación docente fue aplicado y evaluado mediante un *diseño* cuasi-experimental, por lo que se eligieron 3 escuelas al azar, entre las 10 de determinado distrito, las cuales recibieron el siguiente tratamiento:

escuela 1: grupo de comparación 1, sin intervención;

escuela 2: grupo experimental, con intervención (Programa de Inoculación de Estrés);

escuela 3: grupo de comparación 2, con una intervención distinta (Seminario-taller sobre Estrés Docente).

El *universo* de escuelas, de las que se seleccionó una muestra al azar de tres de ellas, está constituido por todas las escuelas de un barrio de clase media de la ciudad de Buenos Aires.

Dicho universo de escuelas comprende:

- escuelas públicas
- bachilleratos o comerciales
- población mixta
- de alrededor de 1.500 alumnos
- con alumnado de clase media
- con clases de alrededor de 40 alumnos

En el barrio elegido, 10 son las escuelas que cumplen con estos requisitos.

La homogeneización del universo en estudio, en cuanto a la pertenencia de clase social del alumnado, obedece a la observación, realizada en el estudio exploratorio realizado, acerca de que el tipo de manifestaciones de violencia en las escuelas de clase socioeconómica media difiere del encontrado en las escuelas de clase socioeconómica baja.

Precisamente ha sido en la población de alumnos de clase media de la ciudad de Buenos Aires en la que se registraron los episodios más graves de violencia en los últimos años, (llegó incluso a haber heridos de arma blanca en reyertas entre alumnos de distintos establecimientos).

Las 10 escuelas del barrio elegido pueden considerarse como una muestra de las 84 escuelas existentes en la ciudad de Buenos Aires, dependientes de la Dirección Nacional de Enseñanza Media, pero la posibilidad de extrapolar los resultados del estudio a las escuelas de los restantes barrios requiere un estudio previo acerca de la comparabilidad entre ellas.

Para la elaboración de la *muestra* se seleccionaron al azar, entre las diez escuelas del universo, las tres en las que se desarrolló el estudio, adjudicándose luego, también al azar, cada una a las tres modalidades del diseño experimental elegido.

Se consideraron dos unidades de análisis diferentes, lo que dio lugar a dos universos:

a) alumnos de tercer año del nivel de enseñanza media que concurren a establecimientos públicos de orientación comercial o bachiller (no técnica), ubicados en los distritos escolares 10 y 15 de la Capital Federal (barrio de Belgrano);

b) profesores de tercer año de los mismos establecimientos.

Se identificaron 1.308 alumnos y 175 profesores integrantes de la mencionada población.

Debido a las características del estudio, centrado en las relaciones entre profesores y alumnos —que exige intervención sobre *todos* los profesores de los

alumnos muestrados— y a que las principales variables dependientes pueden analizarse a partir del grupo muestral, se seleccionó a todos los alumnos y profesores de tercer año de cada uno de los tres establecimientos (análisis cluster).

La muestra de alumnos quedó constituida por 346 casos, y la muestra de profesores por 59 casos.

Dado el diseño cuasi-experimental elegido, con dos grupos de comparación, se extrajeron tres muestras independientes para cada universo, lo que llevó a un total de seis muestras, con la siguiente distribución.

	Escuelas	Alumnos	Docentes
Muestras	3	346	59
Población	10	1.308	175
Universo	84	10.650	1.090

En todos los casos las cifras comprenden a alumnos y docentes de tercer año.

Las conclusiones del trabajo pueden hacerse extensivas, con criterio estadístico, a la población (escuelas del barrio de Belgrano), con un error menor al 4% para alumnos y docentes y un nivel de confiabilidad del 95 por ciento.

Con respecto al universo (Escuelas de la Capital Federal) las conclusiones pueden hacerse extensivas por criterio teórico, sin conocer el error.

Composición de las muestras

	Escuela A	Escuela B	Escuela C	Total
Alumnos 3er.año	97	135	114	346
Docentes	21	20	18	59
Total	118	155	132	405

Si bien en el análisis de la muestra de docentes se tomaron en cuenta las variables cantidad de años de experiencia y edad, el reducido número de integrantes

que constituyó el grupo para cada escuela desaconsejó el cruce de estos datos con las respuestas a los cuestionarios de evaluación de entrada y de producto.

Características del seminario-taller (grupo de comparación 2)

Se utilizó un grupo de comparación 2 (escuela 3) donde se realizó una intervención diferente a la aplicada en la escuela 1, con el objeto de comprobar que los cambios que se encontraran al evaluar la eficiacia del Programa de Inoculación del Estrés pudieran ser atribuidos a dicho Programa y no a cualquier otro tipo de intervención.

En lo que sigue se describe sucintamente la intervención realizada. Esta consistió, al igual que en la escuela 1, en seis encuentros de reflexión con docentes de tercer año, pero utilizando una metodología diferente.

En los sucesivos encuentros se reflexionó con los docentes sobre situaciones estresantes, comenzando en el primer encuentro con situaciones más mediatas referidas al contexto general, para finalizar, en el sexto encuentro, reflexionando sobre las situaciones cotidianas propias del escenario laboral del profesor. En cada uno de ellos se puso énfasis en identificar las estrategias que los docentes adoptaban para combatir el estrés que les provocaban tales situaciones, y se trabajó sobre ellas.

En la evaluación que los docentes realizaron del Seminario hicieron hincapié en las posibilidades de adquisición de conocimientos que les brindó la experiencia. Pusieron el acento en los aspectos cognitivos de la tarea.

En cambio, los participantes del Programa de Inoculación enfatizaron la necesidad de continuar con la tarea grupal, ya que percibían que les permitía disponer de un tiempo para ellos y encontrar, desde lo vivencial, alternativas de enfrentamiento para problemas comunes.

Características y desarrollo del programa de inoculación del estrés (grupo experimental)

En los programas destinados a atenuar la condición de estrés del tipo del que proponemos es importante poder anticipar las situaciones que amenazan el sentido

de control del individuo sobre el medio que lo rodea y sobre sí mismo, así como su sensación de autoeficacia. En el presente programa dichas situaciones son consideradas de riesgo, en el sentido de que pueden aumentar la probabilidad de que los docentes protagonicen conductas violentas o se vean envueltos en situaciones violentas.

Es importante, pues, identificar las posibles situaciones de riesgo en el sentido descripto, específicas para cada sujeto, con el objetivo de anticiparlas. Dicha anticipación se hace posible a través del ***entrenamiento en habilidades sociales especificas***, que permiten que el sujeto esté preparado para enfrentar exitosamente las situaciones de riesgo sin incurrir en conductas lesivas para sí mismo o para los demás.

La metodología de trabajo elegida en este Programa consiste en la técnica de "inoculación del estrés" a los docentes, tal como ha sido desarrollada por D. Meichenbaum (1985) y aplicada en grupos de docentes por Forman (1981, 1982) y Esteve (1987).

La técnica de inoculación del estrés, que se inscribe en la teoría del aprendizaje social, ha sido definida por Polaino (1982) como "un proceso ideado para desarrollar la capacidad de respuesta de los individuos enfrentados a estímulos estresantes, a través de un método de simulación de conductas, con el objetivo de reducir las emociones indeseables y de reforzar las conductas adaptativas"(pág 23).

El modelo de trabajo al que nos referimos implica fundamentalmente el uso de las técnicas desarrolladas por la terapia cognitiva, con el objetivo de redefinir y reencuadrar las posibles situaciones generadoras de violencia, con el fin de concebirlas como derivadas de factores específicos y controlables. Dichas técnicas permiten también trabajar sobre cierto tipo de pensamientos del sujeto estresado, que Beck (1984) ha llamado "pensamientos automáticos negativos". Se tiende a que ellos sean reemplazados por pensamientos que permitan enfrentar con mayor éxito las situaciones de riesgo.

Beck emplea la expresión "pensamientos automáticos" para referirse al modo en que se experimentan los pensamientos, que surgen como si fueran un reflejo, sin razonamiento previo y sin que el sujeto cuestione su validez. "Son mensajes específicos; parecen taquigrafiados; no importa lo irracionales que sean; se viven como espontáneos; se expresan en la forma de `tendría que ...'o `debería...'; tienden a ser dramáticos; son relativamente idiosincráticos; son difíciles de desviar; son aprendidos" (pág. 112).

Se trata de ayudar a los sujetos que participan en el Programa a que puedan darse cuenta de que sus pensamientos y conclusiones son a menudo inferencias y no hechos.

Dado que el objetivo de la metodología que proponemos es intentar disminuir el número y la intensidad de los episodios violentos que ocurren en la relación docentes-alumnos, introdujimos en el trabajo con los docentes consignas y situaciones reveladoras de un gradiente de violencia en dicha relación, de acuerdo con la siguiente programación: se realizan seis reuniones de dos horas y media de duración cada una con el grupo de profesores partícipes del Programa (alrededor de 20 sujetos), con una periodicidad de una vez por semana.

Es imposible anticipar todas las situaciones de violencia potenciales que los docentes pueden tener que enfrentar. Sin embargo, los estudios previos realizados hicieron posible identificar algunas situaciones específicas, que permitieron efectuar la categorización de las situaciones conformando una tipología (cuestionario de evaluación de entrada).

Las técnicas cognitivas que se emplean en el entrenamiendo de los docentes refuerzan su sensación de seguridad y aumentan su capacidad para enfrentar conductas violentas por parte de los alumnos, sin entrar en escalada con ellos, modo habitual de reforzar tales conductas.

El proceso de autoinstrucción en la inoculación del estrés usa técnicas tales como la simulación y el *rol-playing*, procedimientos en los que dos o más personas representan una situación de la vida real asumiendo los roles del caso, con el objeto de que la situación pueda ser mejor comprendida y tratada por el grupo. La representación escénica provoca una vivencia común a todos los presentes y, a partir de ella, es posible discutir el problema con cierto conocimiento directo generalizado que surge de la participación de los presentes, ya sea como actores o como observadores.

El entrenamiento a través de la inducción de estrés se lleva a cabo en tres etapas:a) la fase de modelamiento; b) la fase de ensayo de aprendizaje; c) la fase de generalización de lo aprendido.

La *fase de modelamiento* supone la provisión de ejemplos o demostraciones de conductas con el propósito de que quienes participan de la experiencia se familiaricen con las situaciones a trabajar. La meta de esta fase es asegurar la colaboración de los sujetos y la disminución de sus resistencias al trabajo.

La *fase de ensayo de aprendizaje* abarca prácticas sistematizadas de las habilidades en situaciones semejantes a las condiciones de la vida real cotidiana. La meta de esta fase es ayudar a desarrollar habilidades intra e interpersonales.

La *fase de generalización del aprendizaje* tiene como meta ayudar a los participantes a que practiquen sus habilidades de enfrentamiento del estrés en la vida real, logrando su autonomía con respecto al monitoreo del coordinador.

El proceso puede sintetizarse diciendo que se presentan situaciones potencialmente cada vez más amenazantes, frente a las cuales el docente debe construir una respuesta eficaz, susceptible de ser recordada posteriormente en la vida real.

Se analiza el comportamiento de cada docente y el de los demás integrantes del grupo expuestos a la misma situación con el objeto de descubrir cuáles son los recursos y los procedimientos más adecuados frente a ella.

El Programa incluyó la realización de seis reuniones con grupos de profesores de las mismas divisiones en las que se trabajó con los alumnos. En lo que sigue se describe sintéticamente su proceso.

En el *primer encuentro* se trabajó grupalmente con los docentes con la consigna: elaborar un inventario de 10 situaciones conflictivas de relación con los alumnos que generen tensión (5 que requieran una respuesta inmediata y 5 que permitan una respuesta mediata).

Las situaciones conflictivas mencionadas por el grupo de docentes con los que se aplicó el Programa que requieren una respuesta inmediata fueron:

1) desorden en clase;

2) agresión entre alumnos;

3) impotencia frente a problemas personales de los alumnos;

4) falta de disponibilidad momentánea de recursos didácticos;

5) falta de interés de los alumnos ante determinados temas.

Las situaciones conflictivas que requieren una respuesta mediata fueron:

1) falta de disponibilidad permanente de recursos didácticos; excesivo número de alumnos;

2) falta de motivación permanente de los alumnos; falta de valoración del estudio y de la escuela;

3) necesidades básicas insatisfechas por parte de los alumnos; medio social negativo;

4) falta de apoyo de la familia en relación con la escuela;

5) presencia de subgrupos en conflicto en el aula.

Los puntajes acordados por los docentes a tales situaciones fueron:

	puntaje
Impotencia ante problemas personales de los alumnos	10
Medio social negativo	9
Falta de motivación	9
Agresión entre alumnos	8
Desorden en clase	7
Excesiva cantidad de alumnos	6
Subgrupos en conflicto en el aula	5
Falta de interés de los alumnos ante determinados temas	3
Falta de apoyo de la familia en relación con la escuela	2
Falta de disponibilidad momentánea de recursos didácticos	1

En el *segundo encuentro* se seleccionaron las tres situaciones generadoras de un gradiente de estrés de menor a mayor, con la consigna de discutirlas en pequeños grupos, de imaginar distintas estrategias de enfrentamiento para cada una de ellas y de identificar sensaciones corporales experimentadas en los momentos recreados de mayor estrés.

Se eligieron las siguientes situaciones, generadoras de estrés, de menor a mayor grado:

1. falta de interés de los alumnos ante determinados temas;
2. desorden en clase;
3. impotencia ante problemas personales de los alumnos.

En el *tercer encuentro* el coordinador distribuyó a tres voluntarios tres tarjetas (una a cada uno), en las que se describió una situación de la relación docente-alumno semejante a la que fue elaborada por los participantes en el segundo encuentro como generadora de estrés en menor grado.

Se trabajó sobre la situación: falta de interés de los alumnos ante determinados temas; el tema elegido fue uno de contabilidad.

Los tres voluntarios salen de la sala de reunión y preparan en diez minutos, cada uno por separado, una estrategia de reacción frente a la situación descripta.

Los otros participantes juegan el rol de alumnos, reaccionando como piensan que podrían hacerlo estos últimos.

Se realizan las tres dramatizaciones de los voluntarios, con una duración de diez minutos cada una.

El coordinador y los docentes trabajan en forma conjunta analizando las tres dramatizaciones y rastreando los pensamientos automáticos negativos que puedan haber surgido en los participantes.

Los comentarios críticos y las sugerencias de todos los participantes tienen como propósito mejorar la ejecución de las habilidades pertinentes.

Es muy importante advertir a todos los participantes que no se trata de juzgar la actuación de un compañero, sino de llevar a cabo un análisis objetivo de los recursos que parecen ser más útiles en las situaciones de violencia que los tres voluntarios debieron enfrentar. El coordinador debe poner énfasis los recursos y habilidades, y no en la actuación.

Se indaga a cada protagonista de las dramatizaciones acerca de:

- cómo se sintió;
- cómo se percibió en el rol;
- cómo se sintió con la estrategia elegida y representada;
- cuál fue la principal idea de su estrategia;
- si debió modificar su pensamiento en el curso de su estrategia porque los alumnos no respondieron a sus expectativas;
- qué habilidades o recursos le resultaron más útiles en la situación (para analizar cómo el dominio de las situaciones conflictivas puede depender del uso de recursos adecuados o inadecuados, de acuerdo con el contexto y con la totalidad de los recursos en juego).

En el *cuarto encuentro* el coordinador distribuyó a tres voluntarios tarjetas en las que se describía una situación de relación docente-alumno semejante a la que fue considerada por los participantes en el segundo encuentro como generadora de estrés en grado medio.

Se trabajó entonces con la referida al desorden en clase. El resto del tiempo se utilizó siguiendo la modalidad del encuentro anterior.

En el *quinto encuentro* el coordinador distribuyó a tres voluntarios tarjetas en las que se describía una situación de relación docente-alumnos semejante a la que había sido considerada por los participantes en el segundo encuentro como generadora de estrés en grado máximo.

Se trabajó entonces con la referida a la impotencia sentida por los docentes ante problemas personales de los alumnos.

Siguiendo la modalidad del encuentro anterior, surgieron de modo general los siguientes tipos de respuestas, como alternativas frente a las situaciones planteadas:

1) Respuestas en relación con la transmisión de conocimientos:

a) disminuir el nivel de exigencia, visto como el enseñar de un modo "más placentero", "que los alumnos tengan una formación global, si quisiera enseñar en serio frente al clima que demuestran estas situaciones en el aula, fracasaría";

b) aumentar el nivel de exigencia: "cuanto peor se portan más tarea les doy, yo el programa lo termino sí o sí".

En estos casos el nivel de enseñanza es manejado como recurso frente a los problemas de disciplina, usándoselo como nivelación descendente en un caso y como castigo en el otro.

2) Repuestas en relación con el hecho de considerar los actos de indisciplina como síntomas de problemas psicológicos:

a) averiguar qué pasa en la casa de los alumnos / problema;

b) buscar el diálogo, escuchar a los alumnos,"por algo se sienten mal y se comportan de ese modo".

Esta postura lleva a cierta confusión respecto del rol "entre lo asistencial y lo docente" y de la sensación de impotencia, porque "a lo sumo lo único que se puede hacer es escuchar".

Se desplaza así la demanda percibida de los alumnos hacia la necesidad de un psicólogo, "que sí podría encarar adecuadamente lo que no sabemos hacer".

3) Respuestas en relación con la demanda por parte de los docentes de apoyo social:

a) contención profesional (psicológica) para los profesores, porque "los problemas de los chicos exceden nuestros límites, pero tampoco podemos lavarnos las manos";

b) realización de reuniones entre profesores de las mismas divisiones para compartir preocupaciones y hallar soluciones;

c) crear un "centro de profesores", así como existe el "centro de estudiantes", como modo de brindarse apoyo entre colegas;

d) distenderse con colegas al salir de clase, antes de volver a casa;

e) lograr una mayor implicación de los padres en relación con la escuela y con los docentes.

4) Respuestas en relación con reacciones inmediatas en clase:

a) cambiar de tema de exposición, redefinir la tarea;

b) apelar a recursos como bajar el tono de voz;

c) ponerse en una posición *"one-down"*, como manifestarse enfermo, dolorido, etcétera.

5) Respuestas en relación con el hecho de rescatar los aspectos positivos del rol:

a) tener en cuenta que existen alumnos interesados;

b) tener en cuenta aspectos en los que sí pueden ayudar a los alumnos, como orientarlos y guiarlos en sus intereses o en sus elecciones vocacionales;

c) recordar experiencias positivas con alumnos.

6) Respuestas en relación con la necesidad de capacitación docente:

a) aprender técnicas de coordinación de grupos;

b) lograr una mayor coherencia personal de los docentes en relación con sus actitudes y con lo que enseñan.

7) Respuestas en relación con cambios en la organización escolar:

a) lograr una mayor claridad en cuanto a las normas en clase;

b) lograr una mayor claridad en cuanto a las normas generales de la escuela, a partir de los reglamentos vigentes o de su reforma;

c) trabajar de manera mancomunada con los preceptores.

Se trata de que a través del surgimiento de alternativas como las anteriores, a partir de los mismos docentes, éstos puedan ampliar el repertorio de respuestas posibles frente a situaciones conflictivas con los alumnos.

El *sexto encuentro* se dedicó a la evaluación de la eficacia del Programa.

Evaluación de la eficacia del programa

En primer lugar se realizó una evaluación de *entrada*; la metodología con la que se trabajó consistió en la aplicación de un cuestionario a los alumnos y docentes de los terceros años. El cuestionario evaluó modos habituales de respuesta (qué hacen y qué deberían hacer) frente a cinco situaciones potencialmente disparadoras de violencia por parte de los alumnos, basadas en una tipología de situaciones elaborada en la etapa exploratoria del estudio.

Las cinco situaciones paradigmáticas planteadas fueron las siguientes:

1.El/la docente está dando clase. Un alumno escribe "forro" en la campera de un compañero. Este reacciona con un puñetazo, trabándose a golpes con el primero.

2. El/la docente entra a dar clase y se encuentra con un alumno alcoholizado, que con su estado diverte a todos.

3. El/la docente está escribiendo en el pizarrón. Los alumnos no le prestan atención. Algunos juegan a las cartas, otros se ríen, tiran papelitos, etcétera

4. El/la docente entra al aula; al abrir el libro de firmas encuentra escrito un insulto hacia él/ella.

5. El/la docente da las notas. La mayoría son aplazos. Hay cuchicheos cada vez más intensos, hasta que algunos alumnos se levantan e insultan al docente.

Las respuestas se agruparon en las siguientes categorías:

1. Sanciona, reprende o pide intervención al preceptor o a las autoridades.

2. Dialoga, ya sea con los alumnos, con los padres o con ambos.

3. Reprograma la clase, reflexionando con los alumnos acerca de la situación planteada e intentando llegar a un consenso respecto de qué medidas deberían adoptarse.

4. No sabe-no contesta.

Para evaluar el *producto* de las intervenciones realizadas en las escuelas 2 (inoculación) y 3 (seminario), y comparar esos datos con lo ocurrido en el mismo lapso en la escuela 3, en la que no se efectivizó ninguna intervención, a los tres meses de haber finalizado las intervenciones se realizó con los docentes una segunda toma del cuestionario sobre qué hacen y qué deberían hacer frente a las cinco situaciones conflictivas planteadas.

La evaluación de *impacto*, llevada a cabo con la población de alumnos tuvo lugar a final del año lectivo, tomando en cuenta los siguientes indicadores:

- retest del cuestionario de evaluación de entrada;
- cantidad de medidas disciplinarias aplicadas a lo largo del año;
- retest del cuestionario de evaluación de entrada a los alumnos (cinco situaciones referidas a qué hacen y qué deberían hacer los docentes).

Retest del cuestionario de evaluación de entrada

Para comparar el efecto de las intervenciones en la población de docentes y de alumnos analizaremos en forma conjunta las respuestas dadas por ambos grupos al cuestionario sobre situaciones "antes" y "después".

Para ello dicotomizamos la variable a medir, llamando "p" a la proporción de respuestas "positivas" (se agrupó "dialogar" y "reprogramar") y "q" al complemento, vale decir, a las respuestas "negativas" ("sancionar").

Aclaramos aquí nuevamente que "sancionar" contiene las respuestas que implican el modelo del castigo aplicado de modo automático frente a la conducta violenta. En el "reprogramar" se incluye la aplicación de sanciones siempre que ello se efectivice a partir de un modelo de gestión en el que la sanción surge de modo reflexivo y consensuado entre los actores.

Se analizó la diferencia entre la segunda medición (después) y la primera (antes), de manera que cuanto mayor fuera la diferencia p2-p1, más efectiva se consideró la intervención.

Cuando la diferencia toma signo negativo indica que el porcentaje de respuestas positivas es mayor en la primera medición.

Esta diferencia se evaluó para cada escuela, cada uno de los actores y cada situación. A fin de sintetizar la información y elaborar conclusiones se consideraron también todas las situaciones juntas, como un índice total.

Para normalizar la diferencia porcentual y poder realizar comparaciones se calculó el puntaje Z, o Razón Crítica de dos muestras (antes y después), con la siguiente fórmula:

$$\Sigma = \frac{p2 - p1}{\sqrt{\frac{p1\ q1}{n1} + \frac{p2\ q2}{n2}}}$$

También se tomó en cuenta la probabilidad de que la diferencia porcentual hallada fuera significativa, es decir, no debida al azar, sino al hecho de que exista una variable entre la medición después y la medición antes que determine esa diferencia. Esa variable sería las intervenciones realizadas en las escuelas 2 y 3.

Dicha probabilidad corresponde a las áreas de la curva normal.

Relaciones establecidas en las mediciones antes-después del cuestionario sobre situaciones

Según el modelo propuesto:

	antes		después
		D1	
escuela 2	X		X1
D3			D4
escuela 1	Y		Y1
		D2	

donde:

D1= (X1-X) representa los cambios que se produjeron en la escuela 2 como consecuencia de los efectos del proyecto y de modificaciones contextuales no atribuibles al mismo.

D2= (Y1-Y) representa los cambios producidos en la escuela 1 como resultado de la incidencia de variables no atribuibles al proyecto.

D3= (X-Y) representa las diferencias iniciales entre la escuela A y la B, que idealmente deberían ser mínimas.

D4=(X1-Y1) representa la diferencia entre la escuela 2 y la 1, derivada de los cambios producidos por el proyecto en X1 y por otras variables, que afectan tanto a la escuela 2 como a la 1.

El cambio imputable al proyecto se evalúa a partir de la operación:

$Z = (X1 - X) - (Y1 - Y)$

Del mismo modo, un análisis similar, pero referido a la escuela 3, en la que se realizó una intervención diferente a la realizada en la escuela 2, permite evaluar las diferencias obtenidas en Z, que obedecen a la especificidad del Programa de entrenamiento realizado.

Así,

$Z1 = (X2 - X) - (Y2 - Y)$ y

$W = Z - Z1$

donde W es el cambio imputable al proyecto específico realizado en la escuela 2.

Cambio imputable al proyecto (Z)

	alumnos		docentes	
	hacen	deberían	hacen	deberían
diferencia				
escuela 2/ escuela1	25%	-2%	21%	17%

Cambio imputable a otra intervención (Z1):

	alumnos		docentes	
	hacen	deberían	hacen	deberían
diferencia				
escuela 3/ escuela1	6%	2%	2%	1%

Cambio imputable al Programa específico (W):

	alumnos		docentes	
	hacen	deberían	hacen	deberían
diferencia				
escuela 2/ escuela3	19%	-4%	19%	16%

Puede decirse, pues, que la intervención realizada en la escuela 2 (Programa de Inoculación del Estrés) mejoró el tipo de respuestas dadas por los docentes con respecto al qué "hacen" frente a situaciones conflictivas, tanto en su propia percepción como en la de los alumnos, en un 19 por ciento.

Con respecto al qué "deberían hacer" los docentes, no se registran cambios positivos en las respuestas de los alumnos y sí en las de los docentes (en un 16%), lo que es comprensible si se piensa que en el Programa se trabajó con los docentes y no con los alumnos, por lo cual no existió la posibilidad de modificar las expectativas de estos últimos en tal sentido.

La intervención realizada en la escuela 3, a pesar de que fue evaluada por los docentes con un grado de satisfacción similar a la realizada en la escuela 2, rindió a juzgar por estos datos, sólo leves resultados positivos en cuanto a la percepción de la modificación de la conducta y de las representaciones con respecto al deber ser, tanto para los alumnos como para los docentes.

Análisis de las respuestas "no sabe/ no contesta" de alumnos y docentes en las dos tomas del cuestionario sobre situaciones

Las respuestas "no sabe/no contesta" aparecen con mucha mayor frecuencia con respecto a "qué debería hacer el docente".

Si bien en las escuelas 1 y 3 (grupos de comparación) la proporción de tales respuestas es similar entre alumnos y docentes, no ocurre lo mismo en la escuela 2, en la que se realizó el Programa de Inoculación del Estrés.

En esta escuela es muy alto el porcentaje de docentes que afirma que no sabe "qué debería hacer" frente a las situaciones hipotéticas planteadas.

Comparando las frecuencias de este tipo de respuestas en las dos tomas del cuestionario se observa una disminución en los porcentajes de alumnos que contestan de tal modo, aunque esta diferencia no llega a ser estadísticamente significativa.

Donde la diferencia es particularmente alta es en los docentes de la escuela 2, en la que se realizó el Programa (llega a -25,9%).

Puede considerarse que la intervención realizada ha sido altamente efectiva en el sentido de dotar a los docentes de la capacidad de dar respuestas frente a situaciones conflictivas hipotéticas planteadas en la relación con los alumnos.

Puede pensarse que los recursos disponibles frente a situaciones hipotéticas serán de utilidad frente a situaciones de la vida real a las que deberán enfrentarse los docentes en el futuro.

Medidas disciplinarias

La comparación de las medidas disciplinarias aplicadas en las tres escuelas en 1990 y 1991 ofrece diferencias interesantes.

En la escuela 1 (grupo de comparación en el que no se realizó ninguna intervención), no se observan diferencias señalables entre los dos años (r=0,88).

En la escuela 2 (en la que se realizó el Programa de Inoculación del Estrés) se observa, especialmente a partir de agosto de 1991, una disminución significativa en las medidas disciplinarias aplicadas (r=0,18).

En la escuela 3 (en la que se realizó el Seminario sobre el Estrés Docente) existen diferencias entre 1990 y 1991, pero no son estadísticamente significativas (r=0,71).

Estas diferencias se calcularon aplicando el coeficiente r de Pearson, que mide la relación entre la cantidad de medidas disciplinarias adoptadas en un año y otro para cada mes. Si el puntaje del coeficiente es alto (cercano a 1) indica igual comportamiento en ambos años. Si es bajo (cercano a 0), indica comportamientos independientes para cada año.

Los datos obtenidos en este aspecto permiten afirmar que el Programa de Inoculación del Estrés realizado con los docentes de la escuela 2 influyó para que su comportamiento en relación con las medidas disciplinarias aplicadas a los alumnos cambiara: a partir de la finalización de la tarea desarrollada con ellos aplicaron significativamente menos medidas disciplinarias en 1991 que en 1990.

Puede suponerse que manejaron los conflictos con los alumnos de otras maneras, no derivadas del modelo de la sanción.

La intervención realizada en la escuela 3, en cambio, no resultó eficaz en este sentido, dado que, si bien se produjeron diferencias, ellas no fueron estadísticamente significativas.

Retest del cuestionario de evaluación de entrada a los alumnos

En el cuestionario sobre qué hacen los docentes en respuesta a las cinco situaciones conflictivas hipotéticas planteadas y sobre qué deberían hacer se observan cambios en los datos ofrecidos por las mediciones efectuadas con los alumnos al comienzo de las intervenciones realizadas en las tres escuelas y a los tres meses de finalizadas.

En la escuela 2, en la que se realizó el Programa de Inoculación del Estrés, se constatan diferencias significativas con respecto a "qué hacen" los docentes. Estas diferencias se dan, tanto considerando el total de las situaciones, como considerando cada una de ellas.

En la escuela 3, en la que se realizó el Seminario sobre Estrés Docente, se verifican diferencias entre ambas tomas, aunque en menor medida que en la escuela 2.

En la escuela 1 no se observan diferencias entre ambas tomas.

Con respecto a "qué deberían hacer los docentes" no hay diferencias en las tres escuelas, entre las dos mediciones.

Puede pensarse, pues, que tanto el Programa de Inoculación del Estrés como el Seminario sobre el Estrés Docente produjeron un impacto en la conducta de los docentes frente a situaciones conflictivas, y que esto es percibido por los alumnos.

Entre las dos intervenciones, el Programa de Inoculación del Estrés produjo un mayor impacto.

Resumen de las evaluaciones de producto y de impacto

Tomando en cuenta los datos de las evaluaciones de producto y de impacto, puede afirmarse que el Programa de Inoculación del Estrés realizado con los docentes es una intervención capaz de modificar sus respuestas con respecto a qué hacer y a qué deberían hacer frente a *situaciones conflictivas hipotéticas* planteadas en la relación con los alumnos.

Dicha modificación se da en el sentido de menor cantidad de respuestas que obedecen al "modelo de la sanción" y mayor cantidad de respuestas que obedecen a los "modelos del diálogo y la gestión grupal".

Se observa también una importante reducción en las respuestas "no sé/no contesta" de los docentes a la pregunta sobre qué deberían hacer frente a las diferentes situaciones planteadas.

El Programa aplicado es también capaz de modificar la *conducta* de los docentes en relación con los alumnos, tal como surge de la percepción de estos últimos acerca de lo "que hacen" los docentes frente a las situaciones planteadas, en la toma del cuestionario llevada a cabo hacia fines del año lectivo.

Tal modificación en la conducta de los docentes surge también de la comparación entre la cantidad de medidas disciplinarias aplicadas por los docentes de la escuela en la que se puso en práctica el Programa durante el año lectivo anterior, y el actual, a partir de la finalización de la tarea realizada con ellos. La cantidad de medidas disciplinarias fue significativamente menor en 1991, a partir del mes de agosto.

El Programa, en cambio, no se revela suficiente para modificar la percepción de los alumnos acerca del "clima social" que se vive en la escuela, que evidentemente es un factor no alcanzado, por lo menos de un modo inmediato, por la modificación de ciertas conductas de los docentes en la relación con los alumnos.

Cuadro resumen de las evaluaciones de producto y de impacto realizadas en las tres escuelas

	esc.1	esc.2	esc.3
alumnos: diferencias entre 1a.y 2a.medición sobre qué hacen los docentes	0	25	6
alumnos: diferencias entre 1a.y 2a.medición sobre qué deberían hacer los docentes	3	1	5
docentes: diferencias entre 1a. y 2a.medición sobre qué hacen	7	28	9
docentes: diferencias entre 1a. y 2a.medición sobre qué deberían hacer	6	23	7
alumnos: diferencias entre 1a.y 2a. mediciónen respuestas no sabe/no contesta sobre qué hacen los docentes	-1,7	0,0	0,2
docentes: diferencias entre 1a.y 2a. medición en respuestas no sabe/no contesta sobre qué hacen	0,0	-2,0	0,0
alumnos: diferencias entre 1a.y 2a. medición en respuestas no sabe/no contesta sobre qué deberían hacer los docentes	-2,9	-1,1	-3,5
docentes: diferencias 1a-2a medición en respuestas no sabe/no contesta sobre qué deberían hacer	-2,3	-25,9	-5,6
comparación entre medidas disciplinarias 1990-91 (coeficiente r)	0,88	0,18	0,71
comparación entre escala de clima social a alumnos antes-después (chi cuadrado)	1,05	0,50	0,55

Conclusión

El programa presentado en este artículo constituye sólo una contribución para el mejoramiento del escenario laboral del profesor, ya que la relación entre éste y los alumnos es la razón de ser de la función docente y, por ende, una de las principales fuentes de satisfacción laboral.

Cuando esa relación se vuelve conflictiva, en palabras de Dejours, no hay *inversión afectiva*, lo cual bloquea la creatividad y toda iniciativa de solución por parte de los profesores.

Nuestro Programa apunta, precisamente, a fortalecer los recursos personales de los docentes y los motiva a elaborar estrategias para aliviar el estrés que les provocan situaciones inesperadas por parte de los alumnos en su escenario laboral: el aula.

La transformación del rol docente sólo tiene sentido dentro de la transformación del ambiente de trabajo. El crecimiento profesional es inherente al desarrollo de la institución educativa y al desbloqueo de las condiciones que entorpecen el desarrollo de los que conviven en ella.

Sin embargo, creemos que el docente debería adquirir una idea más adecuada de su papel y de la importancia social y cultural que éste tiene. Para ello, la comunidad tendría que volver a asignar prestigio a la profesión docente y demostrar respeto hacia la enseñanza como puesto de trabajo.

Bibliografía

1. BACHARACH, S. (1983), "Organizational Analysis of Stress: The Case of Elementary and Secondary Schools". New York, Paper of the State University of New York, School of Industrial and Labor Relations at Cornell University.

2. BECK, A. (1984), "Cognitive approaches to stress". en R. Woolfolk y P. Lehrer (eds.) *Principles and Practice of Stress Management*, New York, Guilford Press.

3. BLASE, J. (1986), "A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance" en *American Educational Research Journal*, 23,1, pags.13-40.

4. BIALAKOVSKY, A. (1983), "Las condiciones vitales de trabajo. Un enfoque conceptual" Publicación de Primeras Jornadas Nacionales Interdisciplinarias sobre Condiciones de Trabajo, Buenos Aires, CEIL-CONICET-OIT.

5. BREUSE, E. (1984), "Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante", en Esteve *Profesores en Conflicto*, Madrid, Narcea.

6. DEJOURS, C. (1990), *Trabajo y Desgaste Mental*, Buenos Aires, Ed. Humanitas.

7. ENDLER, N. Y MAGNUSSON, P. (1976), "Toward an Interactional Psychology of Personality", en *Psychol. Bull.*, 5, 956-974.

8. EPELMAN, M. (1987) "Relaciones entre trabajo y salud", en *Publicación del Segundo Seminario-Taller de Investigaciones en Ciencias Sociales y Salud*, T. I.1, Buenos Aires, CECYT.

9. ESTEVE, J. (1984), *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea.

10. ESTEVE, J. (1987), *El malestar docente*, Barcelona, Laia.

11. FORMAN, S. (1982), "Stress management for teachers: A cognitive behavioral program", en *Journal of School Psychology*, 20, 180-187.

12. GOLD, I. (1984), "The Factorial Validity of the Maslach Burnout Inventory in a Sample of California Elementary and Junior Highschool Classroom Teachers", en *Educat. Psychol.Measurement*, 44, 1009-1016.

13. GOSSELIN, M. (1984) "Ensayo de identificación de las fuentes de tensión del enseñante en su trabajo profesional, en Esteve *Profesores en Conflicto*, Madrid, Narcea.

14. HUBERT, J. y col. (1984), "The relationship of Teacher Stress to Organizational and Role-related Stressors". Trabajo presentado al Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans LA.

15. HUBERT, J. y col. (1983), "The Unit of Analysis in the Study of the Relationship of Teacher Stress to School Variables. Trabajo presentado al Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, Ellenville N.Y.

16. KALEKIN y FISHMAN, D. (1986), "Burnout or Alienation. A context specific study of Occupational Fatigue among Secondary School Teachers", en *J. Research Develop. Educ.*, 19 (3), 24-34.

17. KYRIACOU, C. (1981), "Social Support and Occupational Stress among Schoolteachers". *Educat. Studies*, 7 (1), 55-60.

18. KYRIACOU, C. Y SUTTCLIFFE (1977), "Teacher Stress: a Review", en *Educat. Rev.*, 29 (4), 299-306.

19. LITT, M. Y TURK, D. (1985), "Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers" en *Journal of Educational Research*, 78, 3, págs. 178-185.

20. MANDRA, R. (1984), "Causas de inadaptación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional", en Esteve *Profesores en Conflicto*, Madrid, Narcea.

21. MEICHENBAUM, D. (1987), *Manual de inoculación del estrés*, Barcelona, Martínez Roca.

22. MENDES DIZ, A.Y KORNBLIT, A. (1989), "El estrés ocupacional en los profesores secundarios" en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 15, 65.

23. MENDES DIZ, A. Y KORNBLIT, A. (1989), "Causas del estrés docente y estrategias para enfrentarlo", en *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 15,67/68.

24. MENDES DIZ, A. Y KORNBLIT, A, *El profesor acosado,* Buenos Aires, Humanitas (en prensa).

25. OIT, (1984), *La situación del personal docente.*

26. PEARLIN, L. y col. (1981), "The Stress Process", en *J. Health Soc. Behavior*, 22, 337-356.

27. POLAINO, A. (1982), "El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control", *Revista Española de Pedagogía*, 40,157,17-45.

28. POPKEWITZ, A. (1986), *The social context of shooling, change and educational research*. Windsor.

29. SACRISTAN, G. (1990), "Conciencia y Acción sobre la Práctica como liberación Profesional de los Profesores", en *Publicación de Jornadas sobre Modelos y Estrategias en la Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE*, Universidad de Barcelona.

30. SANTOS, M. (1983), "La erosión de la función docente", en *Revista Esp. Pedagog.*, 41(159), 105-118.

31. TURK, D. y col. (1982), "Factors Contributing to Teacher Stress: Implications for Research Prevention and Remediation", en *Behavioral Counseling Quarterly*, 2, págs. 3-25.

32. WICKER, A. (1984), *Introduction to Ecological Psychology*, Cambridge, Cambridge Univ. Press.

Resumen

Se presenta un programa para prevenir el estrés laboral de los docentes, denominado Inoculación del estrés. Adaptado de un modelo del investigador canadiense D. Meinchenbaum, este programa ha sido desarrollado y evaluado en tres escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires y se llega a la conclusión de que cumple con su propósito. Se trata de que los docentes desarrollen recursos que les permitan anticipar situaciones de riesgo que puedan culminar en conductas violentas en la relación con sus alumnos e incorporar estrategias de enfrentamiento ante tales situaciones.

Abstract

A program to prevent laboral stress for secondary school teachers, is presented. Adapted from D. Meichenbaum's model, this program has been developed and assessed at three secondary schools of the city of Buenos Aires. It is the author's contention that it lives up to her expectations. Teachers are trained to develop resources enabling them to anticipate risk situations to burst out in violent behavior in their relationships with students and incorporate coping strategies when facing such violent situations.