Universidad del Aconcagua

Facultad de Psicología

TESINA DE LICENCIATURA

“ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN EL TRABAJO DOCENTE DE LA ESCUELA JOSÉ MARTÍ Y JARDÍN SEOS AMIGUITOS EN TIEMPOS DE CAMBIO”

Alumna: J. Antonela Delicio

Director: Lic. Gustavo Tomba

Año 2016

HOJA DE EVALUACIÓN

TRIBUNAL

Presidente:

Vocal:

Vocal:

Profesor Invitado: Licenciado Gustavo Tomba

Nota:

Observaciones:

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero darle gracias a Dios, por ponerme en este hermoso camino, dándome fuerzas a diario para perseverar y disfrutar del proceso.

A mi familia Papá, Mamá y hermano, por creer en mi y apoyarme en todo momento.

Al amor de mi vida Fernando, por la paciencia, el apoyo y el amor que multiplicó en esta etapa.

Al director de tesis Lic. Gustavo Tomba y mis compañeros de tesina, por el respeto, la escucha, el compromiso y la asesoría semanal de tesis.

A mis amigos, por confiar en mí y darme fuerzas en cada momento.

Y a todas las personas y hechos que se cruzaron en mi camino y permitieron que esta etapa fuera vivida con felicidad.

RESUMEN

En esta tesis se trabaja sobre la hipótesis de que la mayoría de los profesionales docentes y auxiliares docentes, del Jardín SEOS Amiguitos y la Escuela José Martí N°1-463, tienden a utilizar estrategias de afrontamiento de tipo evitativas frente a las demandas del entorno. El objetivo es conocer tales estrategias para identificarlas y determinar cuáles prevalecen y pueden ser características de los profesionales. El postulado teórico que se tiene en cuenta es el desarrollado por Lazarus y Folkman, el cual se complementa con un análisis detallado de la realidad actual del trabajo docente.

La metodología del presente trabajo según Hernández Sampieri, R; Collado, C. y Lucio, P. (2010) es cuantitativa de alcance descriptivo. Además dicha investigación es no experimental con diseño transversal.

La muestra utilizada es 'no probabilística' e 'intencional', y está compuesta por 30 sujetos. Para la recolección de datos se utiliza el Inventario de Respuestas de Afrontamiento CRI-A (Coping Responses Inventory) elaborado por Rudolph F. Moos con la adaptación regional realizada por Ahumada, M y Santiago, I., en el año 2009.

Los resultados sugieren que no existen diferencias en los Puntajes T de ambas instituciones escolares; también que las estrategias más utilizadas por los profesionales, y que prevalecen al momento de la evaluación, son aquellas centradas en la emoción, siendo estas descarga emocional y búsqueda de gratificaciones alternativas. Se considera que los resultados podrían ser adaptativos y podrían estar influidos por el entorno y las concepciones sociales y culturales del trabajo docente, como también por problemas familiares. El género femenino predominante en la muestra sería otra posibilidad de influencia en los resultados.

ABSTRACT

This thesis is based on the hypothesis that most of the professional teachers and assistant teachers, from SEOS Amiguitos kindergarten and José Marti N° 1-463 school, tend to use avoidance copying strategies for the demands of the environment. The aim is to know those strategies in order to identify them and determine which ones prevail and can be characteristics of the professionals. The theoretical postulate taking into account is developed by Lazarus and Folkman, which is complemented with a detailed analysis of the current teaching reality.

According to Hernández Sampieri, R; Collado, C. y Lucio, P. (2010), a quantitative methodology of a descriptive search is used in this thesis. Besides, the investigation is non-experimental with a cross-sectional design.

A non-probabilistic and intentional sample is used. And it is comprised of 30 people. The CRI-A (Coping Responses Inventory) is used to collect data. This inventory was drawn up by Rudolph F. Moos and was adapted by Ahumada, M y Santiago, I., in 2009.

The results suggest that there are no differences between both school institutions in the T Scores. In addition, the strategies most used by the professionals are those focused on the emotion, such as emotional discharge and seeking alternative rewards. It is considered that the results could be adaptive and may be influenced by the environment and the social and cultural conceptions of teaching, as well as by family problems. The predominant female gender in this sample would be another possible influence on the results.

INDICE

HOJA DE EVALUACIÓN 3

AGRADECIMIENTOS 4

RESUMEN 5

ABSTRACT 6

INDICE 7

INTRODUCCIÓN 10

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO 12

CAPÍTULO I: “AFRONTAMIENTO” 13

1.1 Introducción 14

1.2 Antecedentes históricos 14

1.3 Definición 16

1.4 Afrontamiento como proceso 18

1.5 Tipos de abordajes 19

Abordaje disposicional 19

Abordaje contextual 20

Abordaje conceptual integrativo 20

1.6 Diferencia entre recurso, estrategias y estilo 22

1.7 Funciones del Afrontamiento 25

Afrontamiento dirigido al problema 26

Afrontamiento dirigido a la emoción 27

Afrontamiento evitativo 28

1.8 Clasificación del Afrontamiento 29

1.9 Efectividad del Afrontamiento 32

CAPÍTULO II: "TRABAJO DOCENTE EN LA ACTUALIDAD" 35

2.1 Introducción 36

2.2 Trabajo docente 36

2.3 Condiciones actuales del trabajo docente 37

2.3.1 Características sociales 37

Escenario salarial 39

Circunstancias materiales 40

Institución educativa 42

Alumnos y familias 44

Colegas y directivos 47

La formación docente 49

El deterioro de la imagen docente, la imagen pública 50

2.3.2 Características Individuales 52

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 56

CAPÍTULO III: "MATERIALES, MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS" 57

3.1 Objetivos 58

3.2 Diseño de la investigación 58

3.3 Descripción de la muestra 59

3.4 Instrumentos metodológicos 60

3.5 Procedimiento 63

CAPÍTULO IV: “PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS” 65

4.1 Descripción de los datos sociodemográficos 66

4.2 Análisis de los resultados 67

CONCLUSIONES 81

BIBLIOGRAFÍA 87

ANEXOS 92

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el trabajo docente está enmarcado en un contexto cambiante, los profesionales se ven demandados por esta realidad que emerge y necesita de múltiples competencias. No sólo se trata de transmitir un saber, sino también de desplegar diversas capacidades para abordar y encontrar respuestas prácticas ante las demandas de los conflictos educativos, familiares y comunitarios, tanto propios como de los alumnos y las instituciones educativas donde trabajan.

Con el advenimiento de estas nuevas y complejas demandas los profesionales, en variadas ocasiones, se encuentran desbordados y por lo tanto, necesitan "afrontar" las situaciones de manera adaptativa. Es por esto que en la investigación se toman los postulados teóricos de Lazarus y Moos, en donde se establece que lo que hace una persona como afrontamiento depende de la situación a la que se enfrenta y del tipo de persona de que se trata, y por lo tanto, el afrontamiento deberá ser flexible y adaptarse a las necesidades de la situación y, a su vez, la persona tendrá que aprender cómo ajustarse al nuevo escenario. Es por esto que los docentes y auxiliares necesitan desarrollar habilidades psicológicas y estrategias de afrontamiento efectivas para lograr satisfacer sus expectativas y mejorar la calidad de su labor diaria.

Por la razón anteriormente expuesta se decidió comenzar con esta investigación, de manera que se puedan conocer las estrategias de afrontamiento de los docentes y auxiliares docentes. La motivación de realizarla surge por la participación en una de las instituciones como maestra integradora y en la otra institución dentro de las prácticas profesionales de la licenciatura. Asimismo, se reconoce la necesidad de orientación y escucha por parte de los profesionales de la psicología en el campo educativo, es por esto que los docentes y auxiliares se encontraron muy motivados en la realización del estudio y en futuras intervenciones.

El objetivo general de dicha investigación es conocer las estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes y auxiliares del Jardín SEOS "Amiguitos" y Escuela José Martí N° 1-463 de Guaymallén. Los objetivos específicos son identificar las estrategias de

afrontamiento utilizadas y determinar qué estrategia de afrontamiento prevalece y cuál puede ser característica de cada grupo.

Dicha investigación es cuantitativa descriptiva, no experimental con diseño transversal, según Hernández Sampieri, R; Collado, C. y Lucio, p. (2010).

Para llegar a los resultados se utilizó una muestra no probabilística compuesta por 30 profesionales docentes y auxiliares docentes de las instituciones anteriormente mencionadas a los cuales se les aplicó el 'Inventario de Respuestas de Afrontamiento' de Rudolf H. Moos, elaborado en 1993. Con su adaptación regional confeccionada por Ahumada, M y Santiago, en el 2009.

La investigación se encuentra dividida en dos partes: la *Primera Parte* desarrolla el marco teórico; la *Segunda Parte* el marco metodológico, con la presentación de los resultados obtenidos y su correspondiente análisis, y finalmente, se encuentran las *Conclusiones*.

La primera parte es el Marco Teórico, consta de dos capítulos: el primero desarrolla el concepto de Afrontamiento y el segundo el Trabajo Docente en la actualidad.

La segunda parte corresponde a la Metodología de la Investigación, en el cual se desarrolla la parte metodológica con los objetivos, método y procedimientos utilizados, como así también, los resultados obtenidos y análisis de los mismos.

Finalmente, se desarrollan las Conclusiones a las que se arribó. Se debe tener en cuenta que las mismas no pueden ser generalizadas a toda la población, sino que sólo son válidas para aquellos sujetos que participaron en la investigación, ya que es una muestra no probabilística.

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I:
“AFRONTAMIENTO”

1.1 Introducción

En este capítulo se analizará el concepto de afrontamiento teniendo en cuenta definiciones iniciales y actuales, en donde se podrá visualizar la construcción que diferentes investigadores, especialmente Lazarus y Folkman, han aportado al constructo. Asimismo se presentará su clasificación, funciones, tipos de abordajes, diferencias con otros conceptos y finalmente concepciones acerca de la efectividad del afrontamiento.

1.2 Antecedentes históricos

La noción de afrontamiento ha tenido gran relevancia en el campo de la psicología durante más de 40 años. Sin embargo, a pesar de su inagotable historia y de su popularidad actual, existe todavía una falta de coherencia en cuanto a las teorías, investigaciones y comprensión del tema (Lazarus y Folkman, 1986).

El concepto de afrontamiento se halla en dos clases de literatura teórica/empírica muy distintas: una se deriva de la experimentación tradicional con animales, la otra de la teoría psicoanalítica del ego.

En el modelo animal se define frecuentemente el afrontamiento como “aquellos actos que controlan las condiciones aversivas del entorno, disminuyendo por tanto el grado de perturbaciones psicofisiológicas producidas por éstas” (Lazarus y Folkman 1986).

Los autores Lazarus y Folkman (1986), consideran el modelo animal de afrontamiento como simplista y pobre en contenido y complejidad cognitivo emocional.

En el modelo psicoanalítico del ego, se define el afrontamiento como “el conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan los problemas y, por tanto, reducen el estrés” (Lazarus y Folkman 1986). Esta concepción se relaciona sobre todo con la cognición, haciendo referencia a los múltiples procesos utilizados por el individuo para dominar las situaciones conflictivas. Los sistemas de afrontamiento basados en este modelo generalmente conciben una jerarquía de estrategias que van desde mecanismos inmaduros o primitivos, que producen distorsión de la realidad, hasta mecanismos más evolucionados.

Según los autores mencionados, los modelos psicoanalíticos que han dominado la teoría del afrontamiento también han dominado su medición. Sin embargo, los objetivos de medición a los que han sido aplicados estos modelos se han limitado por lo general a clasificar a los individuos para poder predecir la forma como afrontarían algunos o todos los acontecimientos estresantes con los que pudieran encontrarse. Esta aplicación del modelo psicoanalítico del yo da como resultado considerar el afrontamiento estructuralmente, como un estilo o un rasgo más que como un proceso dinámico del yo.

Sin embargo en los años sesenta, estas líneas de investigación derivadas del psicoanálisis comienzan a ligarse con el término desde un nuevo enfoque. Algunos comenzaron a llamar actividades de afrontamiento a ciertos mecanismos de defensa adaptativos, como por ejemplo, la sublimación. A partir de este momento, el término empezó a adquirir un significado técnico para algunos investigadores.

Fue recién en el año 1967 que el concepto de afrontamiento fue incluido en los Psychological Abstracts.

De acuerdo a lo postulado por Haan (1965, en Parker y Endler, 1996), las conductas de afrontamiento difieren de las conductas defensivas. Las conductas defensivas son rígidas; obligatorias y deforman la realidad, mientras que las conductas de afrontamiento, son flexibles, tienen un objetivo y están orientadas a la realidad. Una fuente de confusión se da por la falta de claridad del afrontamiento con la utilización de mecanismos de defensa adaptativos.

Para un gran número de investigadores en el 1960 y el 1970, el trabajo sobre las defensas adaptativas los llevó a un interés independiente, en el estudio de estrategias conscientes, utilizadas por los individuos, tropezando con situaciones estresantes o

desconcertantes. Estas estrategias fueron posteriormente conceptualizadas, en esta nueva literatura como “afrontamiento”.

1.3 Definición

A lo largo de los años el concepto de afrontamiento ha sido estudiado por varios investigadores, los cuales han aportado innumerables puntos de vista y definiciones del término. Son muchas las situaciones estresantes y muchas las formas de afrontarlas. Ante fuentes similares de estrés, algunas personas se ponen en alerta y vigilantes, mientras que otras intentan negar la situación, distraerse u olvidar, o por el contrario actúan de forma directa y activa para cambiar la situación, o tratan de aceptarla con resignación. Lazarus (2000) sostiene que lo que hace la persona como afrontamiento depende de la situación a la que se enfrenta y del tipo de persona de que se trata, y por lo tanto, el afrontamiento debe ser flexible y adaptarse a las necesidades de la situación y, por su parte, la persona tiene que aprender cómo ajustarse a la nueva situación.

Por su parte Lazarus y Folkman (1984, citado en Cóccola, 2010), principales teóricos sobre el tema, lo definen como: “esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”. En dicha definición los autores obvian las limitaciones de conceptos anteriores por diferentes razones:

1- Realizan un planteo del afrontamiento como proceso y no como rasgo, lo que queda reflejado al utilizar las palabras ‘constantemente cambiantes’ y ‘demandas específicas’.

2- Implica una diferenciación entre afrontamiento y conducta adaptativa automatizada, al limitar el afrontamiento a aquellas demandas evaluadas como

excedentes o desbordantes de los recursos del individuo, limitando el afrontamiento a las situaciones de estrés psicológico que requieren movilización.

3- Al definirlo como los esfuerzos para manejar las demandas, permite incluir en el proceso cualquier cosa que el individuo haga o piense, independientemente que los resultados que obtenga. Con ello solventa al problema de confundir el afrontamiento con el resultado obtenido.

4- Al utilizar la palabra 'manejar', se evita equiparar el afrontamiento al dominio. Manejar puede significar minimizar, evitar, tolerar y aceptar las condiciones estresantes así como intentar dominar el entorno.

Sobre esto también se refieren Brannon y Feist (2001), los cuales señalan tres aspectos a considerar, primero, se trata de un proceso que cambia dependiendo de si el sujeto ha experimentado resultados exitosos o no cuando se enfrentó a una situación estresante; segundo, no sólo es una respuesta automática o fisiológica, si no también aprendida por la experiencia; y tercero, requiere de un esfuerzo para manejar la situación y restablecer la homeostasis o adaptarse a la situación.

Para la conceptualización de afrontamiento, resulta importante considerar tres conceptos claves:

- No necesita ser una conducta llevada a cabo completamente, sino que también puede considerarse como afrontamiento al intento o esfuerzo realizado.

- Este esfuerzo no necesita ser expresado en conductas visibles, sino que también puede consistir en cogniciones.

- La valoración cognitiva de la situación como desafiante o amenazante es un prerrequisito para iniciar los intentos de afrontamiento.

1.4 Afrontamiento como proceso

Para comprender el abordaje que se adopta en este estudio es importante comprender al concepto de afrontamiento como *proceso*, de esta manera citando a Lazarus y Folkman (1986) se establece que hay tres aspectos claves para comprenderlo como tal:

1) En primer lugar, las observaciones y valoraciones relacionadas con lo que el individuo realmente piensa y hace, en contraposición con lo que éste generalmente hace, o haría en determinadas condiciones (lo cual pertenece al planteamiento de rasgo).

2) Segundo, lo que el individuo realmente piensa o hace es analizado dentro de un contexto específico, los pensamientos y acciones de afrontamiento se hallan siempre dirigidos a condiciones particulares. Para entender el afrontamiento y evaluarlo, necesitamos conocer aquello que el individuo afronta.

3) Tercero, hablar de un proceso de afrontamiento significa hablar de un cambio en los pensamientos y actos a medida que la interacción va desarrollándose. Por tanto, el afrontamiento es un proceso cambiante en el que el individuo en determinados momentos debe contar con principales estrategias, digamos defensivas, en otros con aquellas que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno (Lazarus y Folkman, 1986).

Lazarus y Folkman (1986) explican la dinámica que caracteriza el afrontamiento como un proceso que no es fruto del azar, los cambios acompañantes son consecuencia de las continuas evaluaciones y reevaluaciones de la cambiante relación individuo-entorno. Las variaciones pueden ser el resultado de los esfuerzos de afrontamiento dirigidos a cambiar el entorno o su traducción interior, modificando el significado del acontecimiento o aumentando su presión. El proceso de afrontamiento se halla constantemente influido por las reevaluaciones cognitivas, difiriendo de la evaluación en el hecho de que la siguen y la modifican.

1.5 Tipos de abordajes

Abordaje disposicional:

En este abordaje se toma en cuenta el modelo del Psicoanálisis del ego, de esta manera los procesos del Yo son mecanismos cognitivos inconscientes (aunque su expresión puede envolver componentes conductuales) cuyas funciones principales son defensivas (distorsionar la realidad) y focalizado en la emoción (reducir la tensión). Los investigadores que siguen esta línea conceptual asumen que la gente tiene preferencias relativamente estables para particulares defensas y estilos de afrontamiento para negociar con los conflictos y que esos estilos varían en su madurez (Vacca, 2013).

Endler y Parker (1990, citado en Vacca, 2013) desarrollaron una medida multidimensional de los estilos de afrontamiento preguntando a los individuos "cómo generalmente afrontan cuando ellos se encuentran con una dificultad o una situación estresante".

Abordaje contextual:

En este abordaje se ve al afrontamiento como una respuesta a situaciones estresantes más que como un rasgo estable de la personalidad. Las evaluaciones cognitivas activas y conscientes de las potenciales amenazas funcionan como un vínculo intermediario entre los estresores vitales y las respuestas del afrontamiento individual. El afrontamiento es estimado como un proceso dinámico que cambia en el tiempo en respuesta a las demandas cambiantes y a las evaluaciones cambiantes de la situación.

Muchos otros investigadores también han propuesto conceptualizaciones del afrontamiento orientadas contextualmente. Comunes a esas conceptualizaciones son las medidas de afrontamiento por reportes y listado de pensamientos y acciones individuales utilizadas actualmente para afrontar en situaciones estresantes específicas. (Bruno, 2007 citado en Vacca, 2013).

***Abordaje conceptual integrativo*:**

Las aproximaciones disposicionales y contextuales tienen fuerza complementaria en la descripción de procesos de afrontamiento. Moos y Shaefer (1993) plantearon los procesos de afrontamiento usando un marco de trabajo conceptual general que enfatiza que tanto el esfuerzo personal y los factores situacionales más cambiantes dan forma a los esfuerzos de afrontamiento. Este marco de trabajo enfatiza el rol central mediador de las evaluaciones cognitivas y las respuestas de afrontamiento en procesos estresantes. Además, los patrones bidireccionales en el marco de trabajo indican la retroalimentación recíproca que puede darse en cada etapa.

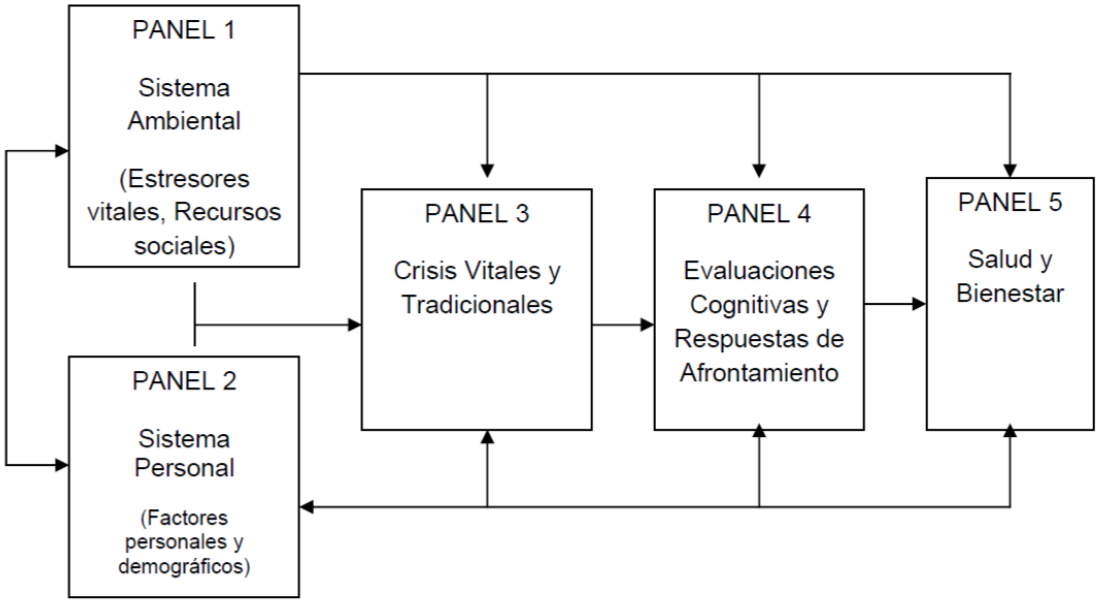


***Figura 1*. Marco de trabajo conceptual general del proceso de afrontamiento (Moos & Shaefer, 1993).**

El 'Sistema ambiental' (panel 1) está compuesto por los estresares vitales en curso, como por ejemplo, enfermedades físicas crónicas, así como también los recursos sociales de afrontamiento tales como el soporte de los miembros de la familia.

El 'Sistema personal' (panel 2) incluye las características sociodemográficas del individuo y los recursos de afrontamiento personales tales como, a modo de ejemplo, la autoconfianza.

Esos factores personales y ambientales relativamente estables influyen en las 'Crisis Vitales' y encaran las transiciones individuales (panel 3) los que reflejan cambios significativos en las circunstancias vitales. A su vez, estas influencias combinadas dan forma a la Salud y el Bienestar (panel 5) a través de las 'Evaluaciones Cognitivas' tanto directas e indirectas y 'Respuestas de Afrontamiento' (panel 4).

1.6 Diferencia entre recurso, estrategias y estilo

Elizabeth Menaghan (1983, citado en Rice, 1988) postuló que se puede considerar al afrontamiento en términos de tres aspectos de orden superior: Recursos, Estrategias y Estilos.

- Los **"Recursos"** constituyen una línea de suministro de las estrategias de afrontamiento. Son las ventajas físicas, personales y sociales que una persona lleva consigo a la situación. Actúan como posibilidades de reacción que el sujeto pone o no en funcionamiento, actúan como un factor amortiguador porque afectan a la interpretación de los acontecimientos o a la respuesta a ellos (McCrae y Costa, 1986), actúan como precursores de la conducta, son características que capacitan a los individuos para manejar los estresores de forma más efectiva, experimentar pocos síntomas o síntomas menos intensos en la exposición al estresor, o recuperarse más rápidamente de esa exposición, son los medios materiales (dinero, seguros médicos, etc.) y no materiales (características de personalidad, relaciones sociales, etc.).

Desde el punto de vista de Lazarus y Folkman (1984, citado en Holahan & Moos, 1994) los recursos de afrontamiento se definen como "aquello que el individuo utiliza con el fin de afrontar". Según ellos: "los recursos preceden e influyen al afrontamiento". Existen recursos de afrontamientos personales y sociales (o ambientales) (Vacca, 2013):

- *Recursos de Afrontamiento Personal:* incluyen características de la personalidad relativamente estables que dan forma a la evaluación y procesos de afrontamiento. Una variedad de factores disposicionales relacionados ampliamente al control personal, parecen ser especialmente importantes para los recursos de afrontamiento, incluyendo la autoeficacia (Bandura, 1982), el optimismo (Scheier, Wientraub & Carver, 1986), Energía (Kobasa, 1982), Sentido de coherencia (Antonosvsky, 1987) y un locus de control Interno (Lefcourt, 1992). Lazarus propone que la salud, las creencias positivas y las

técnicas para resolución de problemas, se consideran las principales propiedades del individuo. Y afirma: “sería imposible intentar catalogar todos los recursos que muestran las personas para afrontar las infinitas demandas de la vida, por ello se intenta identificar las principales categorías, con el propósito de ilustrar la naturaleza multidimensional de los recursos de afrontamiento”.

- *Recursos sociales del afrontamiento:* Las investigaciones muestran que dichos recursos aportan apoyo indirecto pero necesario para que la persona logre un afrontamiento eficaz. El apoyo social puede ayudar a la gente a afrontar el estrés a través de la acción directa o indirecta (Cohen y Wills, 1985 citado en Rice, 1998). El efecto indirecto podría denominarse ‘amortiguador’, es cuando por sí solo no aporta nada directamente para reducir el estrés, sino que protege a la persona de sus efectos negativos. Pero, por otro lado, el apoyo social puede ser benéfico en sí mismo, al proporcionales a la persona una sensación de control directo sobre el estrés o asegurar múltiples formas de actuar contra el estrés (James Parker & Norman Endler, 1996).Ya sea que el apoyo social ayude de manera directa o indirecta, los individuos se encuentran en constante diálogo, (implícito o explícito) con las unidades de apoyo social: familia, amigos, trabajo, iglesia, etc. El intercambio de información puede inspirar una conducta de afrontamiento positivo o puede tener un efecto descompensador sobre el afrontamiento (Leavy, 1983 citado en Rice, 1998).

- *Articulación de los recursos personales y sociales:* La relación y articulación entre ambos puede observarse en aquellas crisis de la vida como el ataque cardíaco de un familiar, un divorcio, etc. Dichas situaciones generalmente necesitan búsqueda de ayuda que puede fomentar vínculos sociales más profundos. En una investigación (Dhooper, 1983) se descubrió que alrededor

de la mitad de las esposas de víctimas de ataques cardíacos por primera vez, reportaron que su familia fue afianzada por la experiencia de crisis.

- Las **"Estrategias"** de afrontamiento fueron estudiadas por Matheny y colaboradores en el año 1986 (Rice, 1998), y se refieren a las actuaciones y planes directos utilizados para disminuir o eliminar el estrés. Según Piamontesi & Heredia (2009) las estrategias de afrontamiento son pensamientos y conductas particulares que son llevadas a cabo en respuesta a situaciones estresantes y que pueden cambiar con el tiempo, es decir a lo que las personas hacen como reacción a un estresor específico que ocurre en un contexto concreto, son las conductas que tienen lugar tras la aparición del estresor, son las formas de hacer uso de los recursos de afrontamiento, son las distintas maneras en que se utilizan los recursos disponibles para hacer frente a las demandas estresantes. Se refieren a las facetas de la personalidad que pueden incrementar el potencial del individuo para abordar de manera efectiva el estrés, desarrollando un papel mediador entre el estrés y la salud.

- Los **"Estilos"** de afrontamiento son las formas habituales o estereotipadas de enfrentarse a una crisis. Se entienden como predisposiciones de la personalidad, que trascienden la influencia del contexto situacional y del tiempo. Su estudio se caracteriza por destacar la estabilidad del afrontamiento en diferentes situaciones, más que por el cambio en el uso de estrategias. (Piamontesi & Heredia, 2009).

Un equipo de investigación sugirió que el afrontamiento puede categorizarse como proactivo o reactivo (Adams, Hayes y Hopson, 1976, citado en Rice, 1998).

Una persona proactiva es aquella que actúa pronto para evitar que se desarrolle el estrés. Una persona reactiva se preocupa poco de los esfuerzos preventivos y reacciona sólo de forma instintiva cuando tiene lugar el estrés. Algunas personas se vuelven agresivas en reacción a la amenaza, mientras que otras se tornan sumisas.

Es posible describir estilos de afrontamiento tanto por hábitos cognitivos como por el comportamiento. Se da una distinción entre la persona tipo reflexivo y la de tipo impulsivo. La persona reflexiva busca normalmente información, soluciones para el problema y planifica cuidadosamente cómo vérselas con el estímulo estresante. Por otra parte, es mucho más probable que el individuo impulsivo reaccione rápido y emotivamente sin pensar mucho sobre el resultado probable.

Otro estilo cognitivo que está recibiendo mucha atención es el estilo atribucional de la persona. Algunos individuos hacen atribuciones externas cuando algo funciona mal. Es decir, culpan a alguien o algo, pero no a sí mismos. Esto puede amortiguar el impacto de cualquier suceso estresante que pudiera provenir del que cometió el error. Las personas que hacen atribuciones internas ["yo soy la causa del problema (interna) porque nunca (estable) soy capaz de manejar ninguno (global) de mis asuntos"], sólo se generan a ellos mismos más estrés. Esto está vinculado con lo que Martin Seligman (1984, citado en Rice, 1998) llamó estilo pesimista de explicación.

1.7 Funciones del Afrontamiento

Lazarus y Folkman (1986) se refieren a las múltiples funciones del afrontamiento, guardando relación con el objetivo que persigue cada estrategia, el resultado del afrontamiento está referido al efecto que cada estrategia tiene. Desde este punto de vista se establece que una forma en la que podemos afrontar las situaciones es intentando cambiar la relación yo-ambiente.

Sobre esto reflexiona Alfredo Fierro (1997, 10) estableciendo que en el afrontamiento no siempre se atienden las demandas objetivas, no siempre se resuelve la amenaza, se evita la pérdida o se disipa el daño; simplemente se les maneja hasta cierto punto, se "negocia" con

la realidad, se reduce o mitiga hasta donde se puede. El afrontamiento, en suma, entraña siempre la adquisición de un cierto "control" de la situación, pero un control que oscila mucho: desde el dominio, el hacerse dueño de la situación, hasta el simple "arregrarsélas como uno pueda" o, todavía menos, un somero control de sólo las emociones suscitadas por el evento estresante.

A ese propósito Lazarus y Folkman (1984) distinguen dos tipos (o dos funciones) del afrontamiento:

Afrontamiento dirigido al problema:

Las estrategias de afrontamiento dirigidas al problema son parecidas a las utilizadas para la resolución de éste (dirigidas a la definición del problema, a la búsqueda de soluciones alternativas, etc). Sin embargo, el afrontamiento dirigido al problema engloba un conjunto más amplio de estrategias, la resolución de problema es un proceso analítico dirigido principalmente al entorno, en donde también se incluyen las estrategias que hacen referencia al interior del sujeto.

Se encuentran dos grupos de estrategias dirigidas al problema: las que hacen referencia al entorno y las que se refieren al sujeto. En el primer grupo se encuentran las estrategias dirigidas a modificar las presiones ambientales, los obstáculos, los recursos, los procedimientos, etc. En el segundo grupo se incluyen las estrategias encargadas de los cambios motivacionales o cognitivos, como la variación del nivel de aspiraciones, la reducción de la participación del yo, la búsqueda de canales distintos de gratificación, el desarrollo de nuevas pautas de conducta o el aprendizaje de recursos y procedimientos nuevos.

Parker & Endler (1996, citado en Cóccola, 2010) explican que, en general, la gente que utiliza más este tipo de afrontamiento tiende a adaptarse mejor a los estresares de la vida y experimentan menos síntomas psicológicos. Las respuestas tales como afrontamiento focalizado en el problema (también llamadas ‘conductuales o acciones directas’), afrontamiento cognitivo (también llamado ‘evaluativo’), y el afrontamiento social (búsqueda

de apoyo social) están agrupadas dentro del Afrontamiento de Aproximación o Abordaje, porque estas incluyen una inversión de esfuerzos en el proceso de afrontamiento. Además moderan la potencial influencia adversa de cada cambio vital negativo y soportar el rol de los estresores en el funcionamiento psicológico (Billings & Moos, 1981; Pearlin & Schooler, 1978).

Estas estrategias consideradas de 'tipo activas', involucran la negociación y comparaciones optimistas que se relacionan a disminuciones en la angustia actual y menos problemas psicológicos futuros.

Afrontamiento dirigido a la emoción:

Hace alusión a las acciones que se emplean con el objeto de cambiar el significado de una situación estresante y para regular el resultado negativo de las emociones. El principio básico es que se puede facilitar el ajuste o adaptación por medio de una regulación emocional que se alcanzaría evitando al agente estresante, situándolo en un nuevo marco cognitivo o centrándose de forma selectiva en los aspectos positivos de la situación (Compás, 1987 citado en Cóccola, 2010). Las estrategias específicas que se hayan en esta dimensión son: autocontrol, distanciamiento, búsqueda de apoyo social y reevaluar positivamente la situación.

Habrían formas cognitivas de afrontamiento que al utilizarlas no modifican la situación objetivamente, pero si el significado de la misma, y por ende el grado de amenaza percibido puede disminuir.

Si bien las estrategias utilizadas aquí se consideran de 'tipo pasivas', pueden requerir una reestructuración interna y pueden implicar un esfuerzo muy costoso.

Estas dos funciones del afrontamiento fueron ampliamente tomadas por diferentes investigadores en las décadas siguientes a su publicación, hasta la actualidad inclusive. Finalmente se puede decir ambas funciones se influyen mutuamente y ambas pueden potenciarse o interferirse (Lazarus & Folkman, 1986).

Asimismo en la primera generación de investigadores del afrontamiento, aparece una tercera dimensión funcional, aunque posterior a la postulación de las dos anteriores:

Afrontamiento evitativo:

Según Piamontesi & Heredia (2009) esta tercera categoría hace alusión al uso de *estrategias evasivas*. Se dirige a acorralar o evitar la situación estresante. Contiene distanciamiento conductual y mental, y negación, entre otras.

Esta dimensión del afrontamiento fue conceptualizada involucrando respuestas evitativas, orientadas hacia las personas y/o hacia la tarea. Un individuo puede reaccionar a situaciones estresantes buscando a otras personas (diversión social), o puede ocuparse en tareas sustitutivas (distracción).

Dado que el afrontamiento focalizado en la emoción con frecuencia conlleva fantasías orientadas a la evitación y a la auto-inculpación, también con frecuencia se suele correlacionar con la depresión. (Holahan, Moos y Schaefer, 1996 citado en Vezzoni, 2000).

Menaghan (1982) sostiene que los esfuerzos para manejar sentimientos displacenteros como son la resignación y el apartamiento del problema, pueden incrementar la angustia, y de esta manera, incrementar futuros problemas. (Menaghan, 1882 citado en Vezzoni, 2000).

1.8 Clasificación del Afrontamiento

Para realizar esta investigación se tuvieron en cuenta los postulados teóricos de Rudolf Moos. Cómo se mencionó anteriormente, la mirada de dicho autor parte desde una conceptualización abarcativa e integral del afrontamiento, teniendo en cuenta las variables que interaccionan y que participan en el proceso explicativo de la conducta, originando así el sistema explicativo de paneles.

Moos y Schaefer (1993, citado en Menconi, 2007) combinaron dos enfoques para desarrollar una conceptualización del afrontamiento más integral. Consideraron la orientación de un individuo hacia un estresor y separaron el afrontamiento en dominios de acercamiento o evitación. Muchos autores han usado éstos dos enfoques principales para clasificar el afrontamiento.

El primer enfoque enfatiza el *foco del afrontamiento*: la orientación de una persona y su actividad en respuesta a un estresor. Una persona puede, por ejemplo, enfocar el problema y hacer esfuerzos activos por resolverlo (ver más arriba afrontamiento focalizado en el problema) o tratar de evitar el problema y focalizar principalmente en el manejo de las emociones asociadas con este (ver más arriba afrontamiento focalizado en la emoción).

Un enfoque alternativo enfatiza el *método de afrontamiento* que la gente emplea; es decir, si una respuesta implica esfuerzos primariamente cognitivos o primariamente conductuales. Por consiguiente, se propusieron cuatro categorías básicas de procesos de afrontamiento: Acercamiento Cognitivo, Acercamiento Conductual, Evitación Cognitiva y Evitación Conductual. (Moos, 1993 citado en Mikulic y Crespi, 2006).

Por lo general, afrontamiento por aproximación, se focaliza en el problema, y refleja los esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar o resolver los estresores vitales. En cambio, el tipo de afrontamiento por evitación, tiene a estar centrado en la emoción. Refleja intentos cognitivos y conductuales para evitar pensar en un estresor y sus implicancias, o para manejar el afecto asociado al mismo. (Mikulic y Crespi, 2006).

El Inventario de Respuestas de Afrontamiento: Manual de Formato para Adultos, creado por Moos, (1993), evalúa esas cuatro categorías que se dividen en subtipos de afrontamiento:

Tabla 1*: Estrategias de afrontamiento propuestas por Moos y Shaefer, 1993.*

	Respuestas de Acercamiento	**Respuestas de Evitación**
Cognitivo	- Análisis Lógico (AL) - Reformulación Positiva (RP)	- Evitación Cognitiva (EC) - Aceptación Resignación (AR)
Conductual	- Búsqueda de Apoyo y guía (BAG) - Solución de Problema (SP)	- Búsqueda de Gratificaciones alternativas (BGA) - Descarga Emocional (DE)

Acercamiento Cognitivo

- *Análisis Lógico*: Comprende los esfuerzos cognitivos para entender y prepararse mentalmente para enfrentar un elemento generador de estrés y sus consecuencias. ("¿Pensó en diferentes formas de manejar el problema?").
- *Reformulación Positiva*: Abarca los intentos cognitivos para percibir un problema en un sentido positivo, aceptando la realidad de la situación. ("¿Trató de pensar en que Ud. estaba mejor que otra gente con el mismo problema?").

Acercamiento Conductual

- *Búsqueda de Apoyo y Guía*: Comprende los esfuerzos conductuales para buscar información, guía o apoyo. Guía ("¿Conversó con algún amigo acerca del problema?")
- *Solución de Problema*: Comprende los esfuerzos conductuales para actuar directamente sobre el problema. ("¿Hizo un plan de acción y lo siguió?").

Evitación Cognitiva

- *Evitación Cognitiva*: Son los intentos cognitivos para evitar pensar de un modo realista acerca del problema en cuestión. ("¿Trató de olvidar todo lo relativo al problema?").
- *Aceptación-Resignación*: Se refiere a los esfuerzos para reaccionar frente al problema a través de su aceptación. ("¿Perdió las esperanzas de que volvería la normalidad?").

Evitación Conductual

- *Búsqueda de Gratificaciones Alternativas*: Abarca los esfuerzos conductuales para comprometerse en actividades nuevas y crear fuentes sustitutivas de satisfacción. ("¿Se involucró en actividades nuevas?").
- *Descarga Emocional*: Son los esfuerzos conductuales para reducir la tensión mediante la expresión de los sentimientos negativos. ("¿Gritó o lloró como forma de descargarse?").

Moos (1993) aclara que, si bien su clasificación de las estrategias de afrontamiento es válida, requiere cierto desarrollo en algunos aspectos. Explica que puede existir un

solapamiento entre aquellas estrategias de acercamiento y las de evitación. A modo de ejemplo, refiere que ‘análisis lógico’ se encuentra clasificado como una estrategia de acercamiento, aunque puede entenderse también como estrategia de evitación. Ya que si una persona se queda solo en su análisis, puede que resulte una estrategia evitativa al no involucrarse activamente en la solución del problema. Moos refiere que se necesita mayor trabajo teórico y práctico al respecto, aunque sugiere que las ocho estrategias descriptas, representan los estilos de afrontamiento comunes que presentan las personas.

1.9 Efectividad del Afrontamiento

Suele considerarse como efectivo todo aquello que permite reducir el estrés. Pero existen una serie de dificultades en este aspecto, ya que un afrontamiento efectivo no siempre permite resolver el problema (no todos los problemas tienen solución), o puede ser efectivo en términos de resolverlo, pero puede ser poco adecuado o sano, ya que en algunas circunstancias un conflicto puede resolverse de formas que son dañinas para la salud o el funcionamiento social (Rutter, 1981 citado en Farkas, 2002)

Rutter (1981, citado en Farkas, 2002), propone que la efectividad de una estrategia de afrontamiento varía según el tipo de situación estresante, y las circunstancias de las mismas. Además es mejor contar con un amplio rango de estrategias a utilizar, más que una sola, por más efectiva que esta sea. Lazarus (1993) por su parte propone que la efectividad del afrontamiento dependerá de la persona en particular, del tipo específico de encuentro, y de la modalidad de resultado estudiado (moral, funcionamiento social, salud somática).

La efectividad del afrontamiento, se mide en función de que los procesos de afrontamiento tengan resultados adaptativos. Zeidner y Saklofske (1996) sostienen que decidir si una estrategia particular de afrontamiento es adaptativa o no, requiere de un examen de los factores situacionales tales como: la naturaleza, el grado y la cronicidad del estresor,

y de factores personales como la personalidad, las creencias sobre los recursos y su efectividad. Además, la selección y la eficacia de las estrategias de afrontamiento, deberían ser consideradas con relación a la persona y a la situación, ya que un cambio en cualquier elemento, puede afectar tanto al proceso como al resultado.

Según estos autores, desde el modelo de Lazarus y Folkman, las estrategias de afrontamiento no deberían ser juzgadas previamente como adaptativas o desadaptativas; más bien el interés debería recaer sobre para quiénes y bajo qué circunstancias, un modo particular de afrontamiento tiene consecuencias adaptativas. Como el afrontamiento es un proceso incluido en el contexto, las respuestas pueden variar en diferentes ámbitos y a través del tiempo como respuesta a las condiciones de vida. (Zeidner y Saklofske, 1996).

Lazarus (1969) sostiene que para evaluar la efectividad del afrontamiento, es necesario un criterio adecuado y válido de lo que es un buen o un insuficiente ajuste. Idealmente, el afrontamiento adaptativo debería conducir a la solución permanente del problema, sin conflictos adicionales o consecuencias residuales, a la vez que se mantiene un estado emocional positivo. (Lazarus, 1969 en Vezzoni, 2002).

Zeidner y Saklofske, (1996), han determinado ocho criterios para evaluar la efectividad del afrontamiento:

• Resolución del conflicto o situación estresante: El afrontamiento de un problema, debería servir para remover la situación estresante, mientras esto sea posible.

• Reducción de las reacciones fisiológicas y bioquímicas: Los esfuerzos de afrontamiento son juzgados como exitosos, si reducen la activación (arousal), y sus indicadores (ritmo cardíaco, presión arterial, respiración, etc.)

• Reducción de la angustia psicológica: El afrontamiento adaptativo generalmente involucra el éxito en el control de la angustia emocional y el mantenimiento de la ansiedad dentro de límites manejables.

• Funcionamiento social normativo: El afrontamiento adaptativo implica patrones normativos en el funcionamiento social, que reflejan una evaluación realista de los eventos. La desviación de la conducta de las normas socialmente aceptables, es tomada como un signo de afrontamiento desadaptativo.

- Regreso a actividades anteriores: En la medida en que los esfuerzos de afrontamiento le permitan a la gente reanudar sus actividades rutinarias, el afrontamiento puede juzgarse como efectivo.
- Bienestar propio y de los afectados por la situación: Este criterio incluye al cónyuge, hijos, padres, compañeros de trabajo, amigos, vecinos, etc.
- Mantenimiento de una autoestima positiva: Una autoestima baja es vista por lo general, como un indicador de ajuste pobre.
- Efectividad percibida: Esto involucra lo que el participante diga sobre si una estrategia o abordaje particular del problema le fue útil de alguna forma.

CAPÍTULO II:
“TRABAJO DOCENTE EN LA ACTUALIDAD”

2.1Introducción

En este capítulo se abordará el trabajo docente, la comprensión de lo que implica este concepto y su contextualización en la realidad cotidiana, la cual es atravesada por múltiples variables que influyen en la forma de afrontar las demandas que se imponen en el contexto educativo y consecuentemente, en los modos de responder de los profesionales docentes y auxiliares docentes.

2.2 Trabajo docente

Dentro de este estudio, resulta necesario tener una comprensión de qué es el trabajo docente, concepto que ha sido utilizado con diversos sentidos en diferentes contextos y que a lo largo de los años fue teniendo cada vez más importancia.

Si hablamos de “trabajo docente”, nos referimos a la labor concreta que se realiza, poniendo en primer plano al individuo, cómo sujeto valorizado, único y subjetivo, pero sin dejar de lado que es atravesado por multiplicidad de factores (políticos, sociales, históricos, económicos, culturales, personales, etc.) y sujetos en su contexto. Sin embargo, este término puede ser confundido con el de “rol docente”, noción que alude a la idea de conductas esperables e ideales a partir de la ocupación de un lugar social determinado; aquí se pone el acento en las conductas que se esperan del docente e invisibiliza el trabajo concreto que promueve (Maldonado, 2009).

En el último tercio del siglo XX se produjeron numerosos avances que impulsaron el abandono de la psicopatologización y la psiquiatrización de la vida cotidiana en la escuela, adoptando parámetros que implicaran entrar en la búsqueda de la salud, de la vida y de lo humano histórico y presente; así se producen nuevos conocimientos sobre el trabajo en la escuela y concretamente en el trabajo docente. Paralelamente a esto las nociones de la profesión docente, concebidas como "apostolado" comienzan a modificarse y permiten darle paso a este nuevo proceso, que hasta la actualidad sigue conformándose, para la modificación de la calidad de vida de los sujetos y, en consecuencia, la calidad educativa (Dillon, 2013).

2.3 Condiciones actuales del trabajo docente

2.3.1 Características sociales

Resulta necesario reflexionar sobre el contexto social en el cual los docentes se desempeñan diariamente, debido a que los múltiples escenarios y problemáticas que deben enfrentar afectan directa e indirectamente su salud mental; a esto se refiere Dillon (2014), el cual cita en su nota periodística a Sandra Ziegler, investigadora de la FLACSO, manifestando que la escuela actual se ve desafiada por lo que ocurre fuera de sus muros:

> Los docentes hoy trabajan en un sistema educativo masificado, desigual y heterogéneo, y esto implica prepararse para trabajar en instituciones que tienen el mandato de ser inclusivas. Además, las transformaciones de las sociedades de las últimas décadas, atravesadas por las tecnologías y los medios, los niveles importantes de pobreza y marginación, y la incertidumbre sobre el futuro, plantean un escenario diferente del que tradicionalmente tuvo la escolarización (parr. 11).

Asimismo, fenómenos como la exclusión y la ruptura del lazo social se manifiestan en la agudización de síntomas como la violencia, el alcoholismo y la drogadicción, los hogares monoparentales o el embarazo adolescente. Estos síntomas estallan en las aulas, con una crudeza particular en las escuelas de los barrios más marginales de las ciudades. En contextos de malestar social, precariedad laboral, carencias habitacionales, violencia barrial y desestructuración familiar, lograr ambientes propicios de enseñanza y aprendizaje resulta particularmente complejo (Mezzadra y Veleda, 2014).

El malestar social afecta el clima escolar y, por esta vía, las condiciones laborales de los docentes y la enseñanza. Maestros y profesores deben atender cotidianamente las necesidades, los conflictos y las desesperanzas que atraviesan y desbordan a los hogares sin el acompañamiento o las herramientas para hacerlo. Mezzadra y Veleda (2014) afirman que los docentes tienden a rehuir las escuelas de zonas vulnerables porque allí el ejercicio profesional resulta más arduo y no encuentran condiciones institucionales adecuadas para abordarlo.

Desde ya, las perturbaciones del clima escolar no son privativas de los contextos vulnerables. La infancia resulta hoy más difícil de “gobernar” en todos los sectores sociales (Corea y Lewkowicz, 1999 citado en Mezzadra y Veleda, 2014). La simetría creciente entre adultos y niños afecta las relaciones de autoridad en el aula, de tal modo que para los docentes la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje constituye un enorme desafío cotidiano, que absorbe buena parte de sus energías antes mismo de dar clase.

De esta forma se puede observar que el escenario es complejo y heterogéneo, resultante de un sinfín de causas que afectan hoy a las aulas. Fracaso escolar, exclusión, violencia, consumo indiscriminado, medios masivos de comunicación y discriminación tiñen y complejizan la labor docente, y por lo tanto el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus alumnos.

Por todo esto se considera necesario describir el contexto en el que se desarrolla la labor docente ya que es imposible comprender el malestar y sufrimiento psíquico del mismo sino se lo considera en el marco social más amplio que lo contiene (Caino, 1999 citado en Morganti, 2011).

Escenario salarial

Uno de los derechos más propensos a ser vulnerados en la Argentina es el derecho a un salario digno y estable. La cuestión del salario docente es prioritaria para los gobiernos provinciales, quienes destinan, en promedio, un 28% del gasto público a educación y un 90% del gasto educativo a sueldos. Al ser una profesión tan masiva, un pequeño aumento salarial implica un gran esfuerzo para los Estados provinciales (Mezzadra y Rivas, 2005). Por eso, la cuestión del salario docente está constantemente en la tapa de los diarios y es fuente de inestabilidad educativa, política y fiscal. El problema quita el sueño a gobernadores y ministros, cuya primera responsabilidad es mantener bajo el nivel de conflictividad para garantizar el comienzo y la continuidad de las clases (Rivas, 2004).

En Mendoza particularmente se comenzó el año de manera polémica al conocer la aplicación y las medidas del "ítem aula", aludiendo a un adicional especial que cobrarían sólo los maestros que estén frente a los alumnos. La idea de este adicional sería aplicar la estrategia del premio, la motivación para dar clases, contra el castigo por no cumplir efectivamente con su función (Zabala, 2016).

Frente a esta noticia los trabajadores docentes salieron a discutir esta medida ya que muchos empleados se veían desfavorecidos, entre ellos los docentes por cambios de funciones y con licencias por la ART ya que no lo percibirían. Además, este incentivo sería remunerativo y no bonificable (Meilán, 2016).

Luego de varias discusiones y paritarias se logró ampliar este incentivo a todos los que pertenezcan al escalafón docente y que forman parte del hecho educativo, además el cobro del ítem aula lo percibirán "los que tienen licencia ordinaria" (vacaciones; art. 38 y otros, Ley 5.811); quienes tengan licencia "por maternidad" (art. 54, Ley 5.811); los que tengan licencia "por accidente o enfermedad profesional", ratificada por la ART; los maestros que tengan "hasta 3 faltas por mes y hasta 10 al año 'no acumulables'", siempre que estén justificadas (Meilán, 2016).

En suma, el salario de los docentes constituye una de las principales erogaciones de los Estados provinciales y es, por lo tanto, víctima de dos problemas estructurales de la

Argentina: los inestables ciclos económicos y la desigual distribución fiscal. Por ello, uno de los principales desafíos de gobernadores y ministros es sostener, en un contexto inflacionario, la recuperación salarial.

Circunstancias materiales

Una adecuada salud en el ámbito de trabajo docente también tiene que ver con las condiciones de higiene y seguridad del lugar de trabajo. Las escuelas con carencias importantes como edificios destruidos, deficiencias en el agua potable, falta de sanitarios adecuados, instalaciones eléctricas precarias o condiciones de excesivo frío y calor en las aulas, atentan contra la salud de los trabajadores y su entorno, generando condiciones deficientes y hasta riesgosas de trabajo (Montero, 2016).

Mezzadra y Veleda (2016) afirman que los espacios, los tiempos y los materiales disponibles en las escuelas, así como las formas de contratación, no sólo afectan la salud de los trabajadores sino también y de manera consecuente, la enseñanza. Las condiciones edilicias y materiales, así como los tiempos de trabajo, inciden en la calidad de vida en el ámbito laboral, en las elecciones de la escuela por parte de los docentes, en las posibilidades de planificación y también en la riqueza de las actividades de enseñanza a desarrollar.

Por otro lado, las desigualdades son todavía importantes, como fue analizado en un reciente estudio que calculó la correlación entre el nivel socioeconómico de los alumnos por escuela del sector estatal y la presencia de diversos recursos (Bezem, 2012 citado en Mezzadra y Veleda, 2014). A partir de datos de 2009, el estudio muestra que ciertos componentes de la oferta educativa, como la existencia de espacios diferenciados en el edificio escolar (patio, sum, sala de maestros, etc.), la disponibilidad de bienes durables (televisor, proyector, fotocopiadora, etc.) o el acceso a internet tienen mayor presencia en las escuelas estatales primarias y secundarias públicas de más alto nivel socioeconómico.

Estas condiciones materiales desiguales impactan en el ambiente de trabajo y desincentivan a los docentes a trabajar en contextos de mayor pobreza. En efecto, allí la

enseñanza, de por sí más ardua por las complejas condiciones de vida de los alumnos, muchas veces se ve dificultada por la insuficiencia o el deterioro de espacios y recursos.

Un primer motivo de las deudas pendientes se relaciona con el mantenimiento escolar. Garantizar las condiciones adecuadas de enseñanza en todas las escuelas exige acciones permanentes no solo de construcción o dotación sino también de mantenimiento y renovación de los edificios, muebles y materiales didácticos. Sin embargo, estas políticas, a cargo de los ministerios provinciales, tienden a ser insuficientes y discontinuas.

En segundo lugar, las desigualdades entre escuelas obedecen a la falta de instrumentos para establecer prioridades para las obras de infraestructura o la dotación de recursos. En efecto, en la mayoría de las provincias no se dispone de información objetiva y actualizada sobre las escuelas y no siempre son claros los criterios de definición de prioridades (Bezem, 2012).

Las exigencias ergonómicas tampoco se pueden dejar de lado, así se manifiesta en un estudio realizado por la UNESCO sobre las condiciones de trabajo y salud de los docentes en 2004. En dicha investigación los resultados arrojan cifras que ameritan reflexionar sobre las condiciones de esta práctica. Las variables que conforman el indicador de exigencia ergonómica, como estar de pie la mayor parte de la jornada arroja un porcentaje de 93%, así también forzar la voz (72,2%) y posturas inadecuadas (56,6%), constituyen problemas relevantes que implican una alta exigencia en el trabajo.

Los tiempos disponibles también son una fuente de estrés y frustración para los docentes (Hargreaves y Shirley, 2009; Robalino Campos y Körner, 2005, citado en Mezzadra y Veleda, 2014). La jornada laboral está casi exclusivamente dedicada al dictado de las clases. La falta de tiempos para el trabajo colectivo repercute en la calidad de la enseñanza y en las condiciones de trabajo de los docentes. Al trabajar en aislamiento, se sienten solos y desbordados ante las problemáticas que encuentran.

Institución educativa

El trabajo docente se enmarca dentro un lugar conformado por normas que avalan y restringen, las cuales están atravesadas por múltiples factores que permite movimientos de transformación y dinamismo, pero también de permanencia e invariancia. Es por esto que se considera importante comprender el concepto de **institución educativa** Serrani (2007):

> Un espacio, un lugar que proporciona a los sujetos la posibilidad de realizar el tránsito desde un saber sentido común hacia un saber socialmente elaborado y al mismo tiempo, la posibilidad de construcción de un lazo social, es decir, de proporcionar las matrices de aprendizajes necesarias para la construcción de una sociedad, donde podamos considerar al otro como semejante y a la vez diferente, necesario para construir el común (pág.1).

Cualquier reflexión que se haga sobre prácticas institucionales impone mencionar el impacto de la globalización en la crisis política. Es fácil comprender la relación entre los procesos de globalización y el predominio del mercado, con el fenómeno de exclusión. Los avances científicos y tecnológicos aparecen como inversamente proporcionales a los retrocesos en el orden social, económico, político y educativo.

La llegada de los cambios abruptos de la posmodernidad dieron como resultado instituciones lastimadas como la escuela, que muestra quiebres en su mandato como dadora de sentido simbólico, transmisora de saberes y constructora de ciudadanía Orsini (2003), rasgando así el molde de la modernidad que la venía sosteniendo.

De esta manera reflexionando sobre las ideas de Dubet (2007) nos encontramos con escuelas que comienzan a sustentar una *poliarquía de valores*, separándonos más de los valores sagrados (impuestos por el dogmatismo de la Iglesia) y homogéneos y adaptándose a los principios de competitividad, utilidad de saberes e influencia de fragmentos sociales; *profesionalismo del maestro* en donde se produce un desplazamiento de la vocación a la profesión y laicización, la autoridad del mismo no viene dada por el carisma y por el rol (en donde se perdía su personalidad basándose en un sistema de creencias implícitas) sino que

se va formando en base a sus competencias, cualificación y eficacia, el cual debe rendir cuentas a los alumnos, padres y directivos; *división del trabajo,* el mundo simple y homogéneo es reemplazado por una organización escolar cada vez más compleja, en donde la gestión escolar se ha vuelto más confusa; *finalización del santuario* gracias al impacto de las problemáticas sociales, las cuales han invadido la escuela y por ende la han convertido en productora de títulos, considerando así a todos los sujetos como "consumidores ilustrados"; finalmente *la afirmación del sujeto* los adolescentes y niños no son más un grupo homogéneo sino que se consideran sujetos con una personalidad y juicos propios que la escuela debe tener en cuenta, estableciendo compromisos de aprendizaje y conocimientos que tengan sentido para ellos y abriendo paso a la pluralidad respetada y valorada.

Finalmente se puede decir que si bien la escuela como institución se encuentra atravesada por multiplicidad de factores, que muchas veces son resistidos, existen movimientos instituyentes que conllevan a su proceso de transformación. Castoradis (1983, citado en Martinez, Collazo y Liss, 2009) señala que:

> La dimensión "del ser por hacerse" es el motor inagotable de la autotransformación, en lucha constante con la alienación basada en la hiperadaptación a lo instituido.
>
> La escuela es una construcción social, que mantiene el orden social vigente en cada momento histórico. Vemos así a la escuela como un instrumento para la consolidación y perpetuación de ciertas normas, valores, ideas, que permiten el funcionamiento de determinados modelos vinculares. Pero al mismo tiempo en la escuela no se da sólo un movimiento de mera conservación de lo instituido, sino que se enfrenta con un movimiento transformador, instituyente, el cual inventa nuevos conjuntos de significaciones y da cuenta de las líneas de fuga que los deseos posibilitan con relación al disciplinamiento social. Este movimiento transformador es visto como amenazante por la sociedad.

Alumnos y familias

En nuestro país y en el resto del mundo, las sociedades han venido experimentando cambios en sus hábitos, costumbres y su sistema de valores. Tales transformaciones han sido no solo de mentalidad sino de gustos, modas o costumbres, además de nuevos valores y planteamientos sociales. Ésta es la manera en la que se puede apreciar la transición del modernismo al posmodernismo, corriente de pensamiento que ha cambiado nuestra concepción de lo económico, social, familiar, la niñez, entre otros.

El posmodernismo (manifestándose como un rechazo al modernismo) viene exponiendo un tinte relativista y hedonista, con un impacto tal que ha generado un cambio social, en la concepción de las relaciones de pareja y familia, lo que han generado una crisis de valores (Asmat, 2012, 84). De este modo nos encontramos con adultos que sienten desconcierto y falta de respuestas ante el reto de crianza de los niños y adolescentes actuales. El mercado y el consumo, la vertiginosidad de los cambios, los medios masivos de comunicación, el predominio del tiempo presente y el ideal de estética que nos acorrala, imponen moldearse como un sujeto adulto reactivo, sin tiempos que perder, con normas e ideales “light” individualistas (Obiols, 2002).

En tal sentido en la constitución de las **familias postmodernas**, se viene observando un fenómeno similar: dificultades de compromiso en la pareja, caída de códigos compartidos de comunicación e interrelación entre padres e hijos y reducción de la brecha intergeneracional como manifiesta Obiols (2002), dando como resultado “padres adolescentes” confusos e inseguros en la crianza de sus hijos.

Como consecuencia de este proceso de cambio en la estructura de pensamiento socio-familiar, se ve degradada la autoridad de los padres y consecuentemente la figura de “adulto” que estos moldean en sus hijos. Sobre esto habla Lasso (2006), estableciendo que:

> En el contexto de la posmodernidad, los nuevos modelos familiares tendieron -y aún lo hacen- a la permisividad y a delegar la responsabilidad (Obiols, 2002), a poner "fuera" el problema (Bringiotti, 2002) depositando en el docente la causa y la

> solución del mismo. Las actuales familias permisivas (Gispert, 1997) desarrollan en los jóvenes una alta estima de sí mismos que genera en ellos inseguridad ante situaciones desconocidas y adversas, no favoreciendo su autonomía ni adaptación a nuevas realidades. (p.272)

Oír decir en nuestras escuelas que los docentes de hoy cumplen el rol de las familias no es poco frecuente. Muchos expresan que no sólo deben encargarse del aprendizaje sino también de "la contención", así lo manifiestan muchos testimonios, uno de ellos pertenece a María Luz Doce, docente de educación primaria:

> En el aula no debemos dejar de contener, pero tampoco debemos dejar de enseñar, por eso necesitamos de la ayuda de la familia, así como la inclusión en las escuelas de gabinetes psicopedagógicos. El rol del adulto está en crisis y los chicos no suelen encontrar en ellos la voz que los oriente. El maestro no puede hacerlo todo solo, necesita que lo acompañen (La Nación, 2014).

Rodríguez (2010) afirma que la soledad familiar imperante en las escuelas nos lleva a comprender que dentro de esta dinámica de la sociedad postmoderna y del capitalismo de la flexibilidad y el consumismo, los padres deben ocuparse más de su trabajo y el resguardo espiritual del hogar se ve así sacrificado. Con este fenómeno comienzan a abundar las guarderías de "45 días en adelante", niñeras y jardines, los cuales se encargan de la socialización primaria, pero a un costo alto: no poseen metas a largo plazo, no tienen valores superiores, no cuidan las tradiciones, no impulsan relaciones sociales más allá de la instantaneidad, son simplemente "agencias de formación" de vínculos y personalidades débiles en la sociedad.

Ahora bien, luego de analizar el impacto que los adultos actuales, encargados de la crianza de los niños posmodernos, han tenido gracias al proceso de globalización y llegada de la posmodernidad ¿cómo se encuentran los **alumnos** que copan las aulas? ¿Qué características presenta la **niñez posmoderna**?

Dentro de los escenarios nuevos que experimentamos, los paradigmas que definían a la niñez también se transforman, principalmente aquellas normas vinculadas a la obediencia de los más pequeños, a los ideales a cumplir y al tipo de lazo que establecen con el otro.

Debido a la actual fragilidad de las normas y la autoridad, los niños desarrollan nuevos comportamientos, que siguen una "legalidad transgresiva". Los comportamientos basados en este tipo de legalidad conllevan asimismo nuevos estilos de convivencia con los adultos, el entorno y sus pares: quienes actualmente produzcan esta índole de obediencias, probablemente sean evaluados como poco inteligentes, "nerds" y hasta "losers" (Giberti, 1997 citado en Cohen, 2009).

Por otra parte, el mundo cultural y social de estos niños está impregnado por una fuerte estimulación visual y auditiva que, muchas veces, dificulta las construcciones simbólicas, a partir de la invasión de la televisión, de Internet y de los juegos por computadora (Vasen, 2000; Levin, 2006 citado en Cohen, 2009). La intrusión de la imagen virtual, que convierte en consumidores, cuando no "cómplice" a niños y niñas, constituye un fenómeno nuevo en nuestra cultura, siendo las respuestas de los chicos también novedosas y a veces hasta psicopatológicas (Giberti, 1997; Vasen, 2000 citado en Cohen, 2009). En lugar de depender de las pautas que años atrás brindaban las instituciones de referencia (escuelas, colegios, iglesia, clubes), ahora se someten a las indicaciones emitidas por la televisión o Internet. La expresión "los hijos de la tele" acuñada por Dufour (2001), revela el hecho de que la tv ha arrebatado efectivamente el papel educador de los padres respecto de sus hijos. Ese menor tiempo para la transmisión generacional produce efectos muy precisos que pueden llegar hasta hundimiento del universo simbólico y psíquico.

Surgen de esta forma nuevas modelos de infancias a partir de la influencia de los medios de comunicación en un mundo de consumo que plantea y somete a nuevas reglas, donde la instrucción puede estar, no ya en la familia ni en la escuela, sino en un cyber, en un McDonald´s, en el shopping o en los semáforos (Duek, 2006).

Las identidades infantiles sufren, con esto, un proceso de homogeneización y, a la vez, heterogeneización sociocultural. La vida de los niños en countries y la vida de los niños de la calle constituyen un ejemplo de estos procesos que determinan subjetividades diferentes.

Dufour (2001) manifiesta que es esencialmente a esos “hijos de la tele” a los que encontramos en la escuela. Se comprende entonces porqué muchos docentes se ven constreñidos a hacer la marga observación de que los chicos que tienen delante “ya no son alumnos”, “ya no escuchan”. Probablemente, ya ni siquiera hablan. No es que se hayan quedado mudos (todo lo contrario), sino que experimentan enormes dificultades para integrarse en el hilo del discurso: el que habla y el que escucha.

Se confirma así que ya no hay alumnos. ¿Por qué habría de haber entonces docentes? En el discurso de los responsables y de los expertos en pedagogía, el modelo educacional que prevalece contra ese supuesto “arcaísmo” es, a fin de cuentas, el del “talk show” televisado en el que cada uno puede “democráticamente” dar su opinión. De este modo, es el docente que arrastra e impulsa a los alumnos a la función crítica lo que se ha hecho intolerable. Muchos expertos en pedagogía “explican” así la violencia en la escuela: los jóvenes y niños reaccionarían frente a la autoridad inducida de los docentes.

Esto se realiza mediante el abandono de la relación de sentido y el desencadenamiento de la relación de fuerza, formando la escuela del capitalismo, una escuela que se habrá de basar en la pérdida del espíritu crítico, para producir un individuo flotante y abierto a todas las presiones consumistas.

Colegas y directivos

La comunicación entre los docentes y directivos es muy importante para garantizar la calidad educativa de nuestras escuelas. Así lo explica Antúnez (1999), manifestando que es vital la necesidad del trabajo en equipo, ya que funciona como mecanismo para proporcionar una atmósfera que anime a los alumnos a trabajar con entusiasmo, aumentando el autoconcepto y la autoestima entre el profesorado y su sentimiento de propiedad y de pertenencia respecto al centro escolar, entre otros motivos principales. Por otra parte, parece

bien probado que en otros países y contextos la colaboración entre docentes y aún entre diferentes centros educativos es uno de los factores clave relacionados con la mejora de los aprendizajes de sus alumnos.

La situación actual de nuestro país y particularmente de nuestra provincia es algo desigual respecto al trabajo colaborativo entre docentes y directivos. Si bien la formación tradicional y rígida, que vino impartida desde la formación inicial del profesorado, no contemplaba el trabajo entre colegas y directivos, en la actualidad puede verse que en muchas instituciones va cambiando, debido a la reflexión sobre variadas formas de accionar que perjudicaban el proceso de aprendizaje y vínculos colaborativos: el aislamiento de los docentes, la falta de comunicación y consideración de los directivos hacia los mismos, escasos tiempos y lugares de reunión, y sostenimiento de la paradoja sobre la colaboración mediante el trabajo en equipo de los alumnos, que en su contracara, presentaba a las prácticas de los educadores como individualistas y nada colaborativas (Antúnez, 1999). Es por esto que se considera crucial el apoyo social, en este caso entre los colegas, ya que ante es un factor predictivo de la aparición de síntomas psíquicos, como el síndrome de burnout, de modo que los profesores que reciben más apoyo de sus colegas se encuentran más protegidos para hacer frente al síndrome de burnout (Gil-Monte y Peiró, 1997).

De esta forma se comienza a vislumbrar en algunas instituciones que se problematizan estos fenómenos, que forman parte de la trama de la calidad educativa y el bienestar profesional, accediendo a diversas formas de resolución, como es la capacitación de los equipos directivos, la educación emocional de los docentes, la visión de la organización educativa vista como una posibilidad de facilidad del trabajo docente y no de pautas rígidas y burocráticas que plantean un organigrama vacío.

La formación docente

La formación inicial, tanto de los docentes como de los auxiliares, es un pilar irremplazable para una mejora educativa profunda y sistémica. Pese a que la formación se desarrolla a lo largo de toda la trayectoria profesional, los estudios que habilitan la obtención del título son fundamentales para sentar cimientos sólidos y comunes a toda la docencia, sobre los que se erigirán luego otros saberes más ligados a las particularidades de la práctica (Mezzadra y Veleda, 2014).

La enseñanza exige conocimientos de cultura en general, las disciplinas, los contenidos curriculares, la infancia, los contextos e identidades socioculturales, las teorías pedagógicas o las estrategias didácticas (Ávalos, 2009; Darling-Hammond, 2006; Terigi, 2009). También exige adquirir ciertas competencias, como organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar el progreso de los aprendizajes, implementar estrategias de enseñanza diferenciada para grupos heterogéneos, motivar a los alumnos, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, y organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004 citado en Mezzadra y Veleda, 2014).

Más allá de estas habilidades formales, es muy importante que los docentes desarrollen ciertas disposiciones, como la pasión por el aprendizaje, la empatía, la disposición para trabajar con otros y el interés por la mejora continua (Haberman y Post, 2008).Entre estas disposiciones, la confianza en el poder transformador de la educación y el convencimiento de que todos los alumnos pueden aprender son fundamentales para que los docentes puedan contribuir con una mayor justicia educativa (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

A lo largo de las últimas décadas, la formación inicial de los maestros y profesores se deterioró significativamente en la Argentina. El sistema de formación presenta fuertes debilidades, abundantemente documentadas en los últimos años. Por ejemplo, una cantidad excesiva de instituciones, la mayoría con precarias condiciones materiales, normativas y organizativas; fuertes disparidades entre los institutos de formación, según las provincias y

los contextos; profesores que no siempre están preparados; diseños curriculares con lagunas importantes y vínculos frágiles con las escuelas: tales son las falencias más salientes de un sistema descentralizado, cuyo gobierno encuentra serias dificultades políticas (Mezzadra y Veleda, 2014). De esta forma, la problemática que se analiza también tiene su punto de quiebre en la formación inicial pero también la continua, en donde se visualiza a la profesión docente como de fácil acceso, rápida inserción y estabilidad laboral, y así se va sacrificando la calidad que se brinda al alumnado, el cual se presenta con características particulares y demandantes de un ejercicio reflexivo y consciente por parte de todos sus actores.

El deterioro de la imagen docente, la imagen pública

En las últimas décadas, la imagen positiva del docente ha ido decayendo a nivel social acompañada por el abandono de la idea de la educación como promesa de un futuro mejor (Tenti Fanfani, 2005).

Gran parte de la sociedad, algunos medios de comunicación e incluso algunos gobernantes, han llegado a la conclusión simplista y lineal de que los profesores, como responsables directos del sistema de enseñanza, son también los responsables directos de las lagunas, fracasos, imperfecciones y males que hay en él. Mientras que hace treinta años, los padres estaban dispuestos a apoyar al sistema de enseñanza y a los docentes ante las dificultades del proceso de aprendizaje y de la educación de sus hijos, en el momento actual encontramos una defensa incondicional de los alumnos, sea cual sea el conflicto y sea cual sea la razón que asista al profesor (Tenti Fanfani, 2005).

Como consecuencia de esta sobre exigencia impartida Tenti Fanfani (2005), agrega que los docentes hoy se sienten perseguidos, agredidos y viven, colectivamente, bajo el imperio de un auténtico sentimiento de persecución, generado por la evolución social la cual exige cambios en la educación y consecuentemente en el docente.

Messing, Escalona y Sefiert (2003) realizaron un estudio profundo sobre el trabajo de un grupo de profesoras y en su obra describen que las exigencias que hoy atañen a los educadores son de diversos tipos: existe el trabajo prescrito, el cual es una lista innumerable de atributos y obligaciones que debe cumplir el docente y el trabajo real, el cual debe ejecutar para llegar a cumplir el trabajo prescrito. De esta forma el trabajo real comprendería muchas actividades invisibles pero que, a la hora de evaluar, cuentan solamente los resultados del trabajo prescrito. A estos se le suman el trabajo exigido y evaluado "por el cliente", por lo tanto, el docente está bajo la mirada constante de sus superiores, la de los padres y madres y la de la sociedad en general por mediación de los medios de comunicación. Todos evalúan y comentan el trabajo de los docentes, los cuales se ven obligados a aceptar una sobrecarga de trabajo.

El juicio social contra el profesor entonces se ha generalizado: desde los políticos con responsabilidad en materia de enseñanza y los medios de comunicación hasta los propios padres de los alumnos, todos parecen dispuestos a considerar al profesor como el principal responsable de las múltiples deficiencias y del general desconcierto de un sistema de enseñanza fuertemente transformado por el cambio social y del que, los enseñantes, son, paradójicamente, las primeras víctimas. De hecho, la valoración de la labor del profesor en su puesto de trabajo sólo se realiza en un sentido negativo. Si un profesor hace un trabajo de calidad dedicándole un mayor número de horas extras de las que configuran su jornada laboral, pocas veces se valora expresamente este esfuerzo supletorio; sin embargo, cuando la enseñanza fracasa, a veces por un cúmulo de circunstancias ante las que el profesor no puede operar con éxito, el fracaso se personaliza inmediatamente, haciéndolo responsable directo de todas las consecuencias. Si todo va bien, los padres piensan que sus hijos son buenos estudiantes. Pero, si van mal, piensan que los profesores son malos educadores (Tenti Fanfani, 2005).

A lo anterior descripto Esteve (2006) agrega que vivimos en una sociedad en donde predomina el materialismo, en donde se tiende a establecer el estatus social sobre la base del nivel de ingresos. Las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en picada en la valoración social. Para muchos padres, el que alguien haya elegido ser profesor no se asocia con el sentido de una vocación, sino como una coartada de su incapacidad para "hacer algo

mejor", es decir para dedicarse a otra cosa en la que se gane más dinero. Por eso el salario de los profesores se convierte en un elemento más de la crisis de identidad que los afecta. Al mismo tiempo, el aumento del nivel cultural medio de la población hace que los docentes ya no sean el referente cultural de antaño, cuando el maestro era una figura social relevante. Asimismo en el momento actual el profesor aparece ante la mentalidad de mucha gente como un pobre tipo que no ha sido capaz de buscar otra ocupación mejor retribuida. Interiorizada esa mentalidad, muchos profesores abandonan la docencia buscando trabajo en otros campos.

Si no se mejora su imagen social y la valoración que la sociedad hace de su trabajo, y no se promociona salarialmente a los profesores en el interior de la docencia, la batalla de las reformas de nuestros sistemas de enseñanza podemos darla por perdida en manos de un ejército desmoralizado. Es indiscutible la primacía de la motivación del personal sobre la abundancia de medios materiales.

2.3.2 Características Individuales

Cómo se mencionó anteriormente al hablar del trabajo docente, se hace alusión no sólo al contexto actual y sus diversos factores sino al sujeto particular e indivisible que es el docente.

Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) afirman que si bien el carácter profesional de la docencia no está en discusión, como se describió inicialmente, el modo en cómo se percibe a los docentes y se valora socialmente su trabajo es variable, por lo tanto, afecta en cierta medida, la forma cómo los docentes se ven a sí mismos e interpretan y ejecutan su trabajo docente.

De esta forma el eje articulador es el de identidad profesional. Se entiende por identidad profesional al concepto que los maestros forjan de sí mismos en relación a su profesión y su trabajo y que se sustenta en elementos particulares, siempre influenciados por el contexto macro y micro, referidos a (Avalos et al., 2010):

- la *concepción personal de la enseñanza*, influida por las experiencias particulares de cada sujeto y la vocación.
- la *percepción de eficacia*, entendida como el componente de la identidad que le da sentido a la actuación del docente. La creencia de los profesores sobre su poder para producir resultados en los alumnos en función de sus propias acciones (componente interno) y el ambiente sociocultural del alumno (componente externo).

Además, según Van den Berg (2002) el grado y tipo de percepción de eficacia de los docentes puede tener distintos tipos de influencia sobre el desarrollo escolar. Un sentido elevado de eficacia facilita la implementación de métodos nuevos en la medida en que motiva a los profesores a desarrollar nuevas estrategias y nuevas capacidades. En cambio, quienes tienen una percepción de eficacia débil tienen una orientación caracterizada por la vigilancia, enfatizan el control de la clase mediante reglas estrictas, utilizan recompensas extrínsecas y sanciones para hacer que los alumnos estudien y ven con pesimismo la motivación de los alumnos (Woolfolk & Hoy, 2012 citado en Bandura, 2003).

- y los *conocimientos, creencias, emociones y significaciones:*

  - *los conocimientos* asociados por un lado a las formas de conocimiento teórico, el conocimiento tácito (creencias, posturas ideológicas) y el conocimiento de destrezas o habilidades (Eraut, 1994). Por otra, los contenidos curriculares, pedagógicos, pedagógico de contenidos y variaciones (Shulman, 2004). Algunos autores hacen notar el carácter sintético del conocimiento docente en la medida en que constituye un conocimiento científico dirigido o movilizado en la práctica (Perrenoud, 1998). De ahí que varios autores se centren en la descripción del conocimiento práctico, el cual es producto de la experiencia y sabiduría acumulada de los docentes, al que éstos

acceden según las demandas de su trabajo. Se dice que este conocimiento está “amarrado” al contexto y a la persona.

- *Las creencias* tienen un importante componente cognitivo y generalmente reflejan la opinión de los docentes sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza; actúan como potente factor de influencia en las acciones docentes.

  Las creencias se distinguen del conocimiento en la medida en que pueden tener una presunción existencial (verdades personales incontrovertibles), conllevar cargas evaluativas y afectivas, pueden referirse a conceptualizaciones de realidades utópicas o ideales (por ejemplo, el aprendiz que debería ser versus el que actualmente es), y suelen estar organizadas en torno a eventos basados en experiencias personales.

- *Las emociones* las cuales están asociadas no sólo a los aspectos que se relacionan con el contenido afectivo de la educación y que los profesores enfatizan, sino también el impacto emocional que producen las demandas del trabajo docente como el stress y “burnout”.

- Y finalmente, *las significaciones* que los docentes atribuyen a su trabajo y sus cambios, afectando la forma de percibir la realidad y, por tanto, de relacionarse con ésta. Los significados docentes no sólo están determinados por factores psicológicos, sino que también están influidos por la estructura política y la cultura escolar. Así, los deseos y aspiraciones de ciertas políticas gubernamentales pueden entrar en conflicto con las formas como los docentes entienden o le dan significado a su trabajo.

En este sentido, los significados que los docentes atribuyen a su trabajo, en términos de creencias, actitudes y emociones, son existenciales, altamente personales, resistentes a la persuasión y de carácter bastante evaluativo (Van den Berg, 1999).

SEGUNDA PARTE:

Metodología de la Investigación

CAPÍTULO III: “MATERIALES, MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS”

3.1 Objetivos

Objetivo general:

- Conocer las Estrategias de Afrontamiento empleadas por los docentes y auxiliares del Jardín SEOS “Amiguitos” y Escuela José Martí N° 1-463 de Guaymallén.

Objetivos específicos:

- Identificar las estrategias de afrontamiento utilizadas.
- Determinar qué estrategia de afrontamiento prevalece y cuál puede ser característica de cada grupo.

3.2Diseño de la investigación

El presente trabajo es una investigación cuantitativa, no experimental. Según Hernández Sampieri, Fernandez Collado y Baptista Lucio (2010) el estudio no experimental, se trata de una investigación donde no se hacen variar intencionalmente las variables

independientes. Lo que se hace es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. No se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador.

El diseño es de tipo transversal, por lo tanto, el objetivo de la misma es describir una población determinada en un momento dado y establecer diferencias y relaciones entre los dos grupos que componen la población y entre las variables más importantes (Hernández Sampieri et al., 2010). Se trata de un trabajo tipo descriptivo, dado que pretende describir el comportamiento de los sujetos en las variables examinadas, decir cómo se manifiestan determinados fenómenos.

3.3 Descripción de la muestra

La muestra utilizada es no probabilística de carácter intencional. Por lo que se seleccionará a los sujetos que posean características de interés para la investigación, en este caso dicha característica es:

- Estar trabajando en docencia en el Jardín SEOS Amiguitos y Escuela José Martí de Guaymallén.

Como se trata de una muestra no probabilística, las conclusiones que se derivan de este trabajo, no pueden ser generalizadas a toda la población, sino que son válidas para aquellos sujetos que participaron en la investigación. (Hernández Sampieri et al., 2010)

Los sujetos de la muestra son 13 docentes, 12 de sexo femenino y 1 de sexo masculino, de la Escuela José Martí N° 1-463, todas del turno mañana, excepto una docente de sala de 4 de la tarde, ya que por el momento, es el único grado en el turno tarde. También participaron 17 docentes y auxiliares de docentes de sexo femenino del Jardín SEOS

“Amiguitos”, pertenecientes al turno mañana y al turno tarde. Las edades oscilan entre los 24 y los 58 años de edad.

La recolección de datos se llevó a cabo en el mes de Mayo de 2016.

3.4 Instrumentos metodológicos

El instrumento utilizado para recolectar datos ha sido el Cuestionario, el cual consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir (Hernández Sampieri et al., 2010). Otros autores lo definen como un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan a una investigación para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido (Sierra Bravo, 1994). En esta investigación se utilizó el cuestionario CRI-A con la adaptación correspondiente realizada por Ahumada, M. y Santiago, I, año 2009.

3.4.3. Inventario de Respuestas de Afrontamiento (CRI – Adultos)

Para este estudio se utilizó, cómo se mencionó anteriormente, la adaptación regional del CRI-A realizada por Ahumada, M y Santiago, I., en el año 2009. El Inventario de Respuestas de Afrontamiento cuyo autor es Rudolf F. Moos, es una prueba que permite analizar la interacción entre el individuo y su entorno, a través de los conceptos centrales a tener en cuenta, que es el afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1984). Dicho cuestionario se ha utilizado en diversas investigaciones científicas, las cuales le han otorgado validez y confiabilidad, sin dejar de lado que se cuenta con la adaptación regional lo cual asegura la veracidad de la información recolectada.

3.4.3.1. Introducción y Protocolo

Entre los diversos inventarios empleados para medir afrontamiento, se considera a éste como una herramienta adecuada debido a su confiabilidad, sencillez en su aplicación y tabulación.

El CRI – Adultos (Ver anexos), es una herramienta utilizada para identificar y monitorear estrategias de afrontamiento en adultos, desarrollando mejores descripciones de los casos clínicos y ayudando en la planificación y finalización de los tratamientos.

Este breve inventario de auto – reporte identifica respuestas cognitivas y conductuales y al mismo tiempo, de acercamiento y evitación, las cuales son utilizadas por el individuo para afrontar problemas recientes o situaciones estresantes. Es una medida de ocho tipos diferentes de respuestas a circunstancias vitales estresantes.

En este inventario, los individuos seleccionan y describen un estresor reciente (focalizado) y usa una escala de cuatro puntos para determinar su acuerdo con cada uno de los cuarenta y ocho ítems de afrontamiento.

Esta escala también incluye un grupo de diez ítems que proveen información sobre cómo los individuos evalúan el estresor focalizado y sus consecuencias.

La evaluación de los diez ítems reporta información sobre el contexto del estresor, tales como sí ocurrió antes, si era esperado por el sujeto, si el individuo reaccionó a éste como una amenaza o como un desafío.

Estos ítems también evalúan la percepción del individuo sobre la causa del estresor y si el problema fue o no resuelto. Estos son incluidos debido a las conexiones que existen entre las evaluaciones y las respuestas de afrontamiento; por ejemplo, los individuos que ven a un estresor como un desafío es más probable que los afronten activamente.

Administración y Evaluación

El CRI es fácil de administrar en forma de entrevista ya que todos sus ítems están formulados en forma de preguntas. Se siguen los procedimientos comunes a la entrevista, por ejemplo se establece y mantiene un buen rapport con el sujeto, se explica el propósito de la prueba, se leen los ítems y se anotan las respuestas.

La consigna consiste en pedirle a la persona que piense en una de las situaciones más estresantes de su vida que él haya considerado importante y que haya experimentado en los últimos doce meses.

Si la persona no ha experimentado una situación de estas características, se les pide que piensen en algún problema menor con el que hayan tenido que tratar. Luego se les pide que lo describan brevemente.

Posteriormente se les pide que respondan las diez preguntas (a las que anteriormente hicimos referencia), en las cuales deben consignar con una cruz dependiendo si su respuesta es: “Definitivamente No”, “Principalmente No”, “Principalmente Sí” o “Definitivamente Sí”.

En la parte 2 se presentan cuarenta y ocho preguntas las cuales pueden ser contestadas colocando un círculo en si las respuestas son: “No, o tiende a no” (N), “Sí, una o dos veces” (U), “Sí, algunas veces” (A) o “Sí, Frecuentemente” (F).

También la persona debe dejar consignado si no desea responder a alguna pregunta o si esta no es aplicable a su persona.

Los valores de las respuestas son:

No o tiende a no (N): 0 Puntos	Sí, algunas veces (A): 2 Puntos
Sí, una o dos veces (U): 1 Puntos	Frecuentemente (F): 3 Puntos

Los puntajes brutos luego dan forma a los Puntajes T que dan pautas sobre los patrones de afrontamiento de los sujetos.

En lo que respecta a los Criterios de Interpretación, podemos ver en la siguiente tabla los Puntajes Estándar del CRI – Adultos

Tabla N°2: ***Criterio de interpretación de puntajes del CRI-A.***

Rango del Puntaje T	Rango de Percentiles Equivalentes	Descripción
≤34	≤6	Considerablemente debajo del promedio
35 – 40	7 – 16	Muy debajo del promedio
41 – 45	17 – 33	Algo debajo del promedio
46 – 54	34 – 66	Dentro del promedio
55 – 59	67 – 83	Algo por encima del promedio
60 – 65	84 – 93	Muy por encima del promedio
≥66	≥94	Considerablemente por encima del promedio

3.5Procedimiento

En numerosas ocasiones las docentes de los establecimientos manifestaban quejas en torno a la necesidad de ser escuchadas y al mismo tiempo, tener herramientas para enfrentar los acontecimientos desbordantes cotidianos, que en numerosas ocasiones generaban estrés. De esta forma se decide realizar la investigación y, por ende la recolección de datos, teniendo en cuenta los siguientes pasos:

1) Llamado telefónico y posterior reunión con la Directora (en el caso del SEOS) y en el caso de la Escuela reunión con la Directora manifestando el interés por el estudio.

2) Se fija un día particular para reunirse con las docentes de manera grupal y se les explica el motivo del estudio, además se hace una presentación personal como alumna tesista de psicología.

En relación al cuestionario, se explica el procedimiento de resolución del mismo, así como también de la importancia en la sinceridad de las respuestas y la confidencialidad de la identidad de cada individuo.

Finalmente se fija una fecha para retirar los cuestionarios.

3) Una vez cumplido el plazo de resolución de los cuestionarios, se los pasó a retirar, por cada institución. Se aprovechó este momento para aclarar dudas, o dificultades, a la hora de describir la situación del cuestionario o contestar las preguntas.

CAPÍTULO IV: “PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1Descripción de los datos sociodemográficos

Tabla n°3: ***Descripción de los datos sociodemográficos de la muestra de docentes y auxiliares.***

SUJETO	GÉNERO	EDAD	ESTADO CIVIL	OCUPACIÓN DOCENTE
Sujeto 1	**Femenino**	**40**	**Separada**	**Docente**
Sujeto 2	**Femenino**	**31**	**Soltera**	**Auxiliar**
Sujeto 3	**Femenino**	**36**	**En pareja**	**Docente**
Sujeto 4	**Femenino**	**48**	**Casada**	**Auxiliar**
Sujeto 5	**Femenino**	**36**	**Soltera**	**Docente**
Sujeto 6	**Femenino**	**44**	**Soltera**	**Docente**
Sujeto 7	**Femenino**	**29**	**Casada**	**Auxiliar**
Sujeto 8	**Femenino**	**24**	**Soltera**	**Docente**
Sujeto 9	**Femenino**	**40**	**Casada**	**Docente**
Sujeto 10	**Femenino**	**50**	**Casada**	**Auxiliar**
Sujeto 11	**Femenino**	**55**	**Viuda**	**Auxiliar**
Sujeto 12	**Femenino**	**29**	**Casada**	**Docente**
Sujeto 13	**Femenino**	**49**	**Soltera**	**Docente**
Sujeto 14	**Femenino**	**58**	**Divorciada**	**Docente**
Sujeto 15	**Femenino**	**24**	**Soltera**	**Docente**
Sujeto 16	**Femenino**	**45**	**Casada**	**Auxiliar**
Sujeto 17	**Femenino**	**28**	**Soltera**	**Docente**
Sujeto 18	**Femenino**	**25**	**Soltera**	**Docente**
Sujeto 19	**Femenino**	**41**	**Soltera**	**Docente**
Sujeto 20	**Femenino**	**30**	**Soltera**	**Docente**
Sujeto 21	**Femenino**	**31**	**Casada**	**Docente**
Sujeto 22	**Masculino**	**30**	**Soltero**	**Docente**

Sujeto 23	**Femenino**	**39**	**Casada**	**Docente**
Sujeto 24	**Femenino**	**30**	**Soltera**	**Docente**
Sujeto 25	**Femenino**	**33**	**Soltera**	**Docente**
Sujeto 26	**Femenino**	**47**	**Casada**	**Docente**
Sujeto 27	**Femenino**	**51**	**Casada**	**Docente**
Sujeto 28	**Femenino**	**46**	**Casada**	**Docente**
Sujeto 29	**Femenino**	**51**	**Divorciada**	**Docente**
Sujeto 30	**Femenino**	**56**	**Divorciada**	**Docente**

Descripción de la muestra

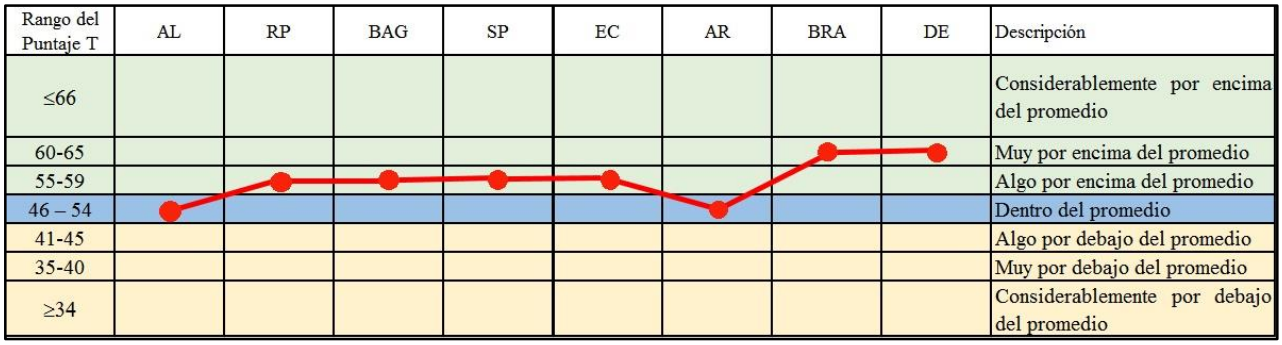
- En relación al género, sólo un sujeto corresponde al sexo masculino (3,3%) y los restantes 29 sujetos al sexo femenino (96,66%).
- La edad promedio de las personas que participaron es de 39 años. El 53,3% tiene entre 39 años o más y el 46,6% restante tiene menos de 39 años.
- El estado civil que predomina en la muestra corresponde a los sujetos solteros 43,3%, seguido de los casados o en pareja 40%, los divorciados o separados 13,3% y finalmente el 3,3% que corresponde a viudez.
- En relación a la ocupación docente que ejercen dentro de las instituciones solo el 20% corresponde a auxiliares docentes y el 80% restante a docentes.

4.2Análisis de los resultados

Se puede visualizará a continuación el promedio de los puntajes T que se obtuvieron del cuestionario CRI-A. Es importante aclarar además que la tabla en donde se presentarán estos

resultados se encuentra dividida a la mitad por una línea negra, con el objeto de precisar las estrategias cuyo foco es de acercamiento (AL, RP, BAG Y SP) y las que presentan un foco evitativo (EC, AR, BRA y DE).

Tabla n°4: ***Promedio de los Puntaje T.***



Resulta necesario especificar las siglas que aparecen en la tabla n°4 y describen cada estrategia de afrontamiento junto con los puntajes T exactos:

Tabla n°5: ***Aclaración de las siglas y puntajes T promedio de cada estrategia de afrontamiento.***

SIGLA	ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO	PUNTAJE T PROMEDIO
AL	Análisis Lógico	52
RP	Reformulación Positiva	56
BAG	Búsqueda de Apoyo y Guía	57
SP	Solución de Problemas	57
EC	Evitación Cognitiva	55
AR	Aceptación Resignación	52

BRA	Búsqueda de Gratificaciones Alternativas	62
DE	Descarga Emocional	63

Por lo tanto se puede establecer que las estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes y auxiliares que se encuentran dentro del promedio son:

- Análisis Lógico
- Aceptación- Resignación

Las estrategias que se encuentran por encima del promedio son:

- Reformulación Positiva
- Búsqueda de Apoyo y Guía
- Solución de Problemas
- Evitación Cognitiva
- Búsqueda de Gratificaciones Alternativas
- Descarga Emocional

Asimismo se puede visualizar que no se encuentran estrategias que se puntúen por debajo del promedio.

Finalmente, resulta importante ordenar las estrategias de afrontamiento según el valor de su puntaje T promedio, para posteriormente en el análisis de resultados, discutir acerca de su función adaptativa:

1) Descarga Emocional = 63
2) Búsqueda de Gratificaciones Alternativas = 62
3) Solución de Problemas = 57
4) Búsqueda de Apoyo y Guía = 57
5) Reformulación Positiva = 56
6) Evitación Cognitiva = 55
7) Aceptación- Resignación = 52
8) Análisis Lógico = 52

Para realizar un segundo análisis, se apelará a la descripción y complementación gráfica de los resultados de los puntajes T promedio teniendo en cuenta las clasificaciones de las estrategias de afrontamiento, adoptadas por Moos y Shaefer (1993):

- Según el primer enfoque, encontramos estrategias que se orientan a un determinado *foco*, este pude acercarse (estrategias de acercamiento) o alejarse (estrategias de evitación) del problema:

Tabla n°6: ***Promedio de los Puntajes T de las estrategias de afrontamiento de acercamiento y evitación.***

	Estrategias de Acercamiento	Estrategias de Evitación
Promedio	55,5	58

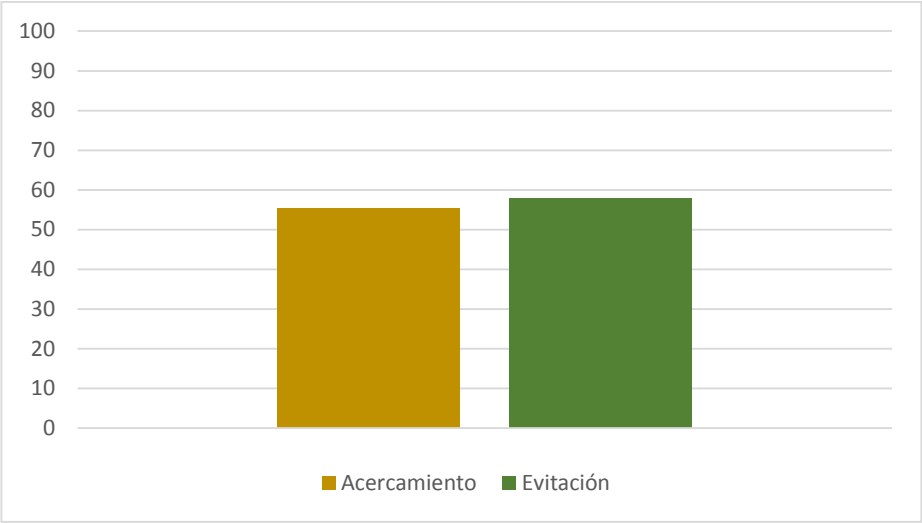


Figura n°2: **Promedio Puntajes T de las estrategias de afrontamiento de acercamiento y evitación.**

- Según el segundo enfoque, se enfatiza en el *método* de afrontamiento, es decir si una persona realiza esfuerzos primariamente cognitivos o conductuales:

Tabla n°7: ***Promedio de los Puntajes T de las estrategias de afrontamiento cognitivas y conductuales.***

	Estrategias Cognitivas	Estrategias Conductuales
Promedio	54	60

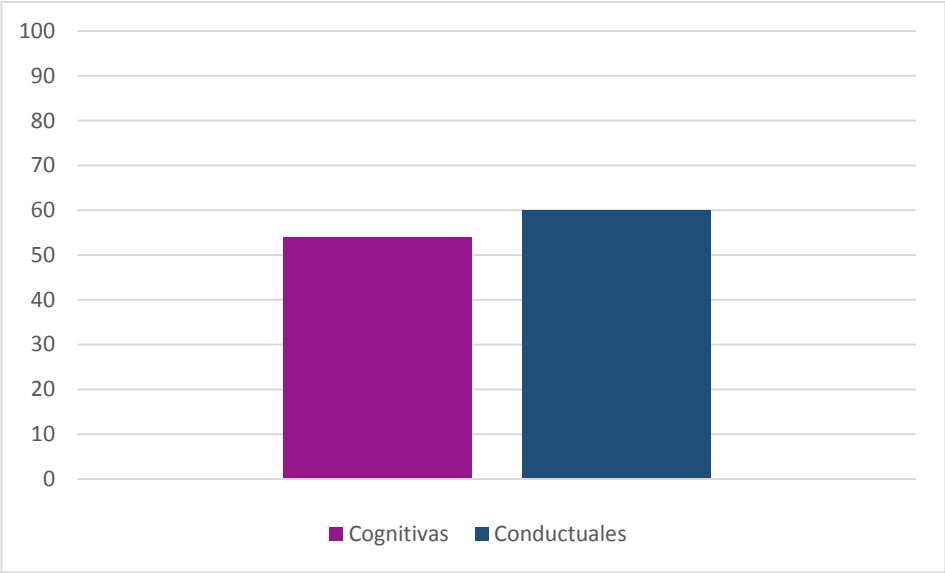


Figura n°3: **Promedio de los Puntajes T de las estrategias cognitivas y conductuales.**

- En tercer lugar, se representarán por un lado, las estrategias de acercamiento cognitivas y conductuales, y por otro las estrategias de evitación cognitivas y conductuales:

Tabla n°8: ***Promedio de los Puntajes T de las estrategias de acercamiento cognitivas y conductuales.***

	Acercamiento Cognitivo	Acercamiento Conductual
Promedio	54	57

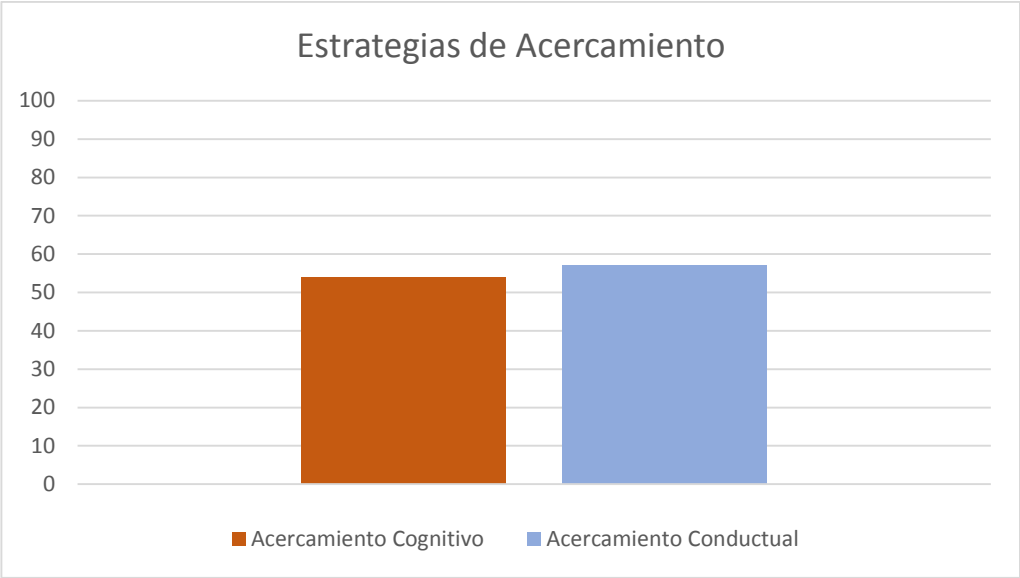


Figura n°4: **Promedio de los puntajes T de las estrategias de acercamiento cognitivo y conductuales.**

Tabla n°9: ***Promedio de los Puntajes T de las estrategias de evitación cognitivas y conductuales.***

	Evitación Cognitiva	Evitación Conductual
Promedio	53,5	62,5

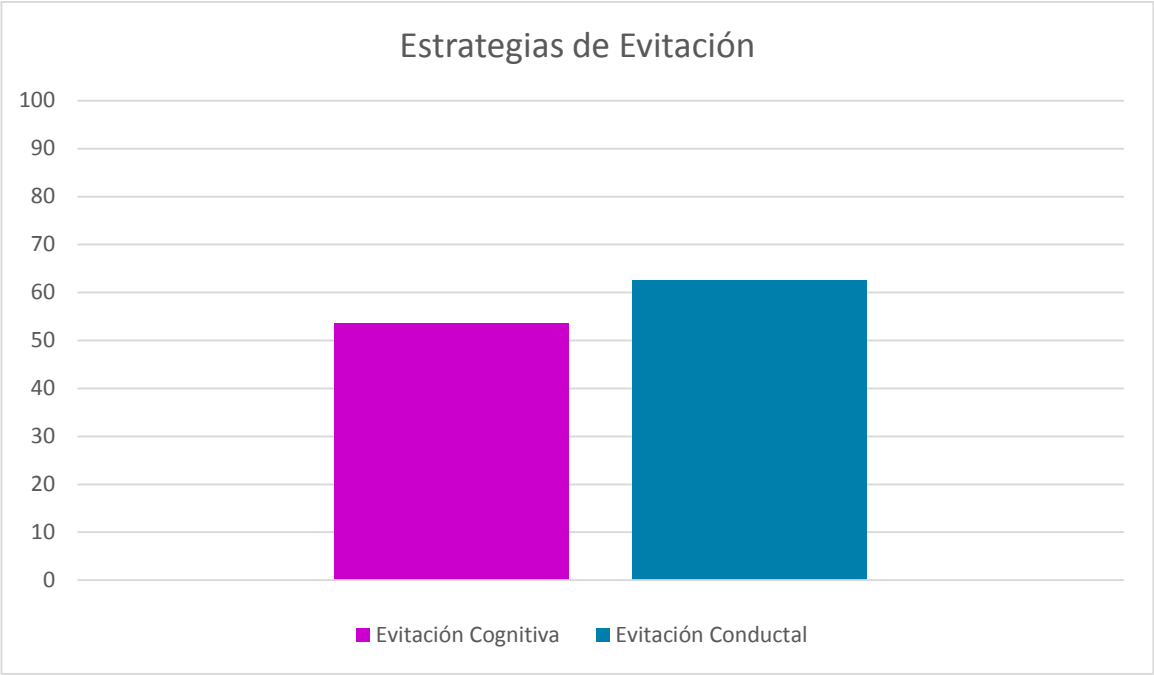


Figura n°5: **Promedio de los Puntajes T de las estrategias de evitación.**

A continuación, se analizarán los resultados de los Puntajes T promedio clasificados por institución. En primer lugar se describirán los puntajes de la Escuela José Martí y luego, los puntajes del Jardín SEOS Amiguitos.

Escuela José Martí N°1-463

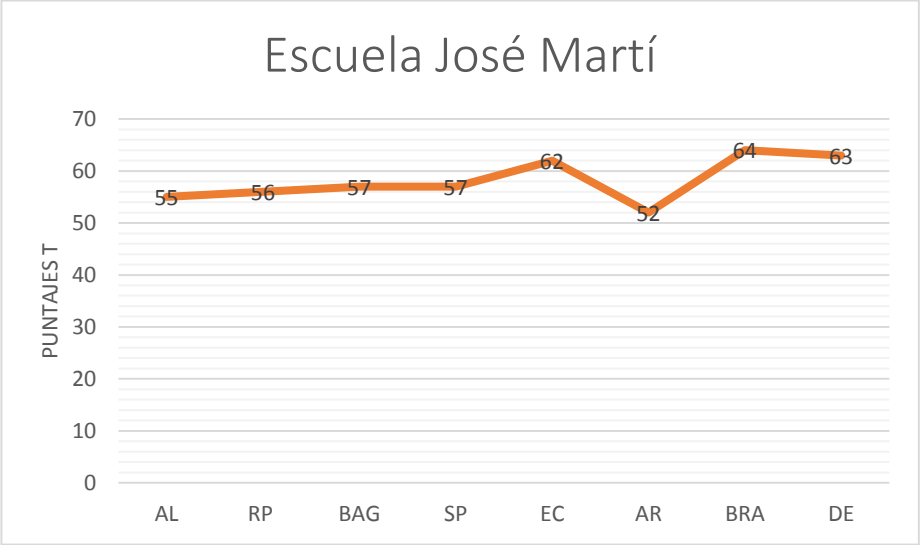


***Figura n°6*: Descripción de los puntajes T promedio de la Esc. José Martí N° 1-463**

Como se puede observar, los puntajes respecto de las estrategias de acercamiento (AL, RP, BAG y SP) se encuentran por encima del promedio y en orden creciente.

Las estrategias evitativas (EC, AR, BRA y DE) aparecen, en su mayoría, "muy por encima del promedio", exceptuando AR que se puntúa con 52, la puntuación más baja de este grupo y que la clasifica junto con las estrategias de acercamiento en la categoría "por encima del promedio".

Resulta importante destacar en orden decreciente, las puntuaciones T promedio obtenidas en la Escuela José Martí:

1) Búsqueda de Gratificaciones Alternativas = 64
2) Descarga Emocional = 63

3) Evitación Cognitiva = 62
4) Solución de Problemas y Búsqueda de Apoyo y Guía = 57
5) Reformulación Positiva = 56
6) Análisis Lógico = 55
7) Aceptación- Resignación = 52

Jardín SEOS Amiguitos

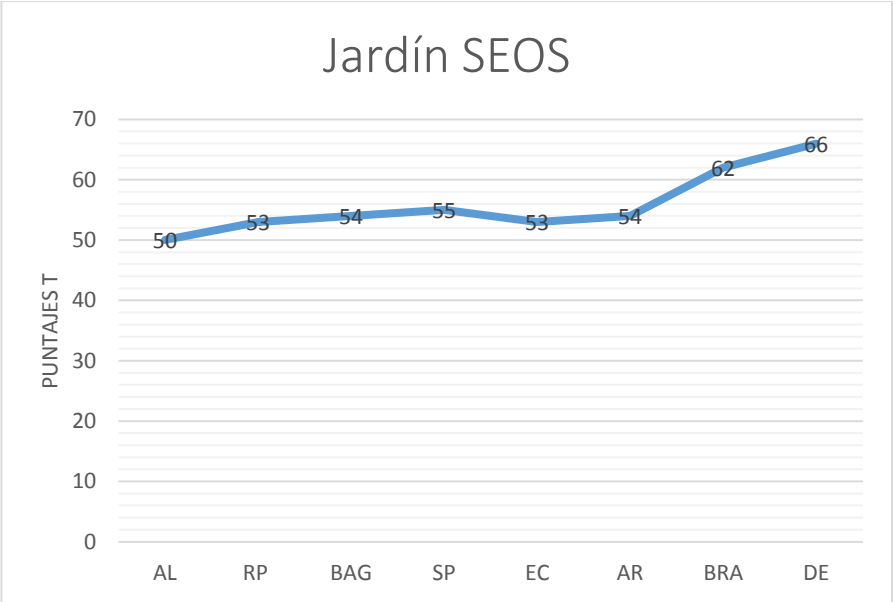


***Figura n°7*: Descripción de los puntajes T promedio del Jardín SEOS.**

En este gráfico se puede observar que se presenta un puntaje T mínimo categorizado como “dentro del promedio” (50) y un puntaje T máximo bastante elevado (66), categorizado como “considerablemente muy por encima del promedio”.

Las estrategias de acercamiento se encuentran dentro del promedio, exceptuando Solución de Problemas con un puntaje de 55, entrando en la categoría de “apenas por encima del promedio”.

Las estrategias de evitación se encuentran divididas en 3 grupos: en primer lugar, las estrategias de Evitación Cognitiva y Aceptación- Resignación se encuentran “dentro del promedio”. En segundo lugar, la estrategia Búsqueda de Gratificaciones Alternativas se categoriza como “muy por encima del promedio”. Finalmente, en tercer lugar, la estrategia Descarga Emocional ingresa en la categoría “considerablemente por encima del promedio”.

Resulta importante destacar en orden decreciente, las puntuaciones T promedio obtenidas en el Jardín SEOS Amiguitos:

1) Descarga Emocional = 66
2) Búsqueda de Gratificaciones Alternativas = 62
3) Solución de Problemas = 55
4) Búsqueda de Apoyo y Guía y Aceptación-Resignación = 54
5) Reformulación Positiva y Evitación Cognitiva = 53
6) Análisis Lógico = 50

Finalmente, se considera oportuno poder contrastar los resultados obtenidos por cada grupo.

Ambas instituciones

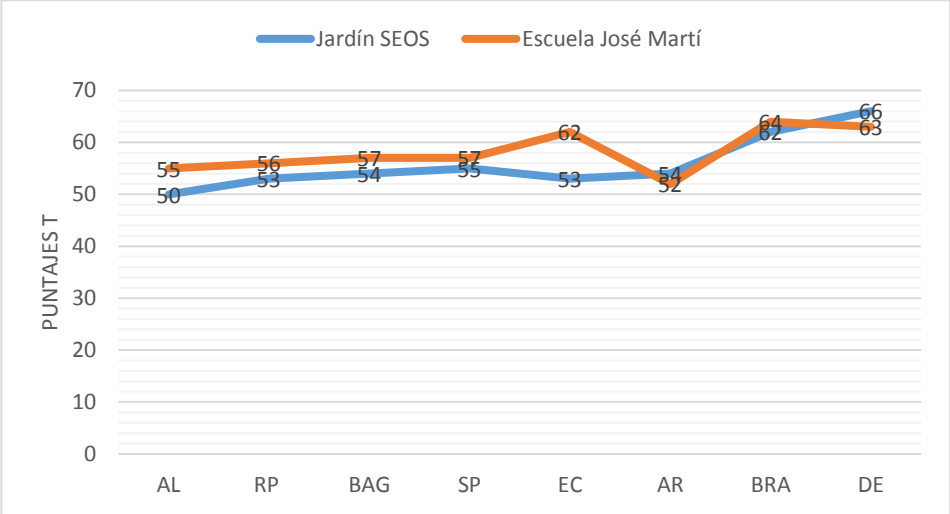


Figura n°8: **Puntajes T de la Esc. José Martí y Jardín SEOS.**

Se puede observar que los resultados obtenidos en cada institución no señalan diferencias en los puntajes T en relación a la clasificación propuesta por Moos & Shaefer (1993). A continuación se especificará, en primer lugar, aquellas estrategias de afrontamiento que aparecen categorizadas en el mismo rango en ambos grupos:

- Solución de Problemas se encuentra categorizada como “apenas por encima del promedio”.
- Aceptación-Resignación aparece categorizada como “apenas por encima del promedio”
- Búsqueda de Gratificaciones Alternativas aparece categorizada como “muy por encima del promedio”

En segundo lugar, se describirán las estrategias que aparecen categorizadas en diferente rango:

- Análisis Lógico se encuentra con diferencia de 5 puntos, incluyendo a la Escuela en la categoría “algo por encima del promedio” y al Jardín en “promedio”, lo cual no manifiesta diferencias significativas.
- Reformulación Positiva se encuentra con una diferencia de sólo 3 puntos, ubicando a la Escuela en “algo por encima del promedio” y al Jardín en “promedio”, nuevamente no se observan diferencias significativas.
- Búsqueda de Apoyo y Guía con una diferencia de sólo 3 puntos, ocurre lo mismo que en AL y RP.
- Descarga Emocional aparece con una diferencia de sólo 3 puntos, ubicando a la Escuela como “muy por encima del promedio” y al Jardín “Considerablemente muy por encima del promedio”, las diferencias no son significativas.
- Evitación Cognitiva aparece con una marcada diferencia en ambos grupos, con 9 puntos de diferencia, siendo la Escuela incluida en la categoría “muy por encima del promedio” y al Jardín en “promedio”.

Es importante tener en cuenta, que dichas puntuaciones se ven afectadas por la calidad o tipo de problema descripto que mencionan en el cuestionario. Por todo esto, se realizó un análisis de los datos arrojados.

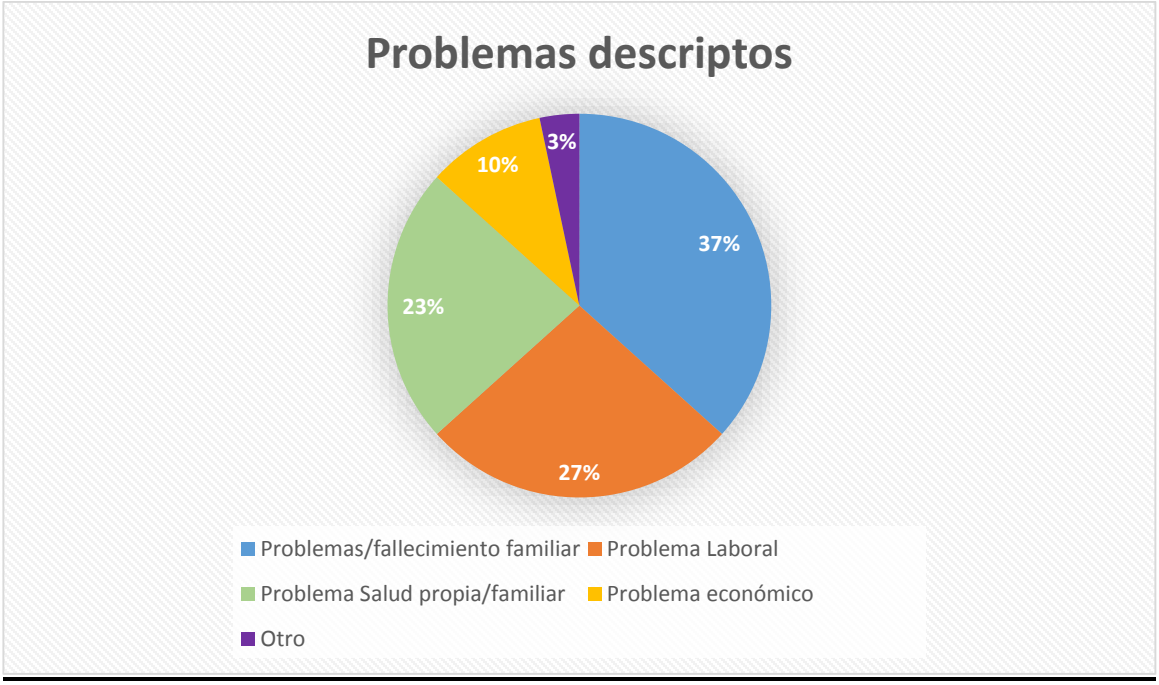


***Figura n°9*: Descripción del promedio de los problemas descriptos en porcentaje.**

Según los datos arrojados, se puede visualizar en el gráfico de torta, que los problemas descriptos que aparecen con mayor frecuencia son las asociadas a problemas o fallecimiento de índole familiar. En segundo lugar aparecen los problemas de índole laboral, seguido en tercer lugar, de problemas de salud propia o de familiares. En cuarto lugar aparecen los problemas económicos y finalmente se clasifica como "otros" a situaciones estresantes variadas, que no entran en los rangos anteriormente descriptos.

A continuación se realizará el análisis de los resultados obtenidos, intentando asociar la información sobre estrategias de afrontamiento utilizadas y los problemas descriptos. Ya que como se explicó en la parte teórica, que determinada estrategia de afrontamiento resulte adaptativa o no, depende de las características de la situación y de la evaluación que el sujeto haga de la misma.

CONCLUSIONES

Es importante reflexionar sobre la realidad del trabajo docente desde diferentes perspectivas. Particularmente con este trabajo se pretende tener una visión de lo psicológico adentrándose en las estrategias de afrontamiento que utilizan los profesionales en sus contextos laborales cotidianos. Resulta necesario poder realizar un análisis de las estrategias de afrontamiento debido a que son múltiples y complejas las situaciones que deben abordar y resolver en su comunidad y para ello es necesario que dichos profesionales cuenten con un bagaje rico y diversos de recursos para hacerle frente a las demandas del ambiente y así, poder dar respuestas adaptativas y variables de modo saludable.

Es importante destacar y recordar, que las conclusiones que se derivan de este trabajo no pueden ser generalizadas a toda la población, sino que sólo son válidas para describir características del grupo evaluado, ya que el método utilizado es de tipo intencional no probabilístico.

En función de lo trabajado a lo largo de la tesis las conclusiones a las que se pueden llegar son las siguientes:

- **Con respecto al primer objetivo planteado "Conocer las Estrategias de Afrontamiento empleadas por los docentes y auxiliares del Jardín SEOS "Amiguitos" y Escuela José Martí N° 1-463 de Guaymallén" y al segundo objetivo planteado "Identificar las estrategias de afrontamiento utilizadas"**.

Se puede decir que la estrategia más utilizada por la muestra de 30 profesionales docentes, tanto de la Escuela José Martí y el Jardín SEOS Amiguitos es **Descarga Emocional**, es decir que se realizan esfuerzos conductuales para reducir la tensión mediante la expresión de sentimientos negativos.

En segundo lugar se presenta la estrategia **Búsqueda de Gratificaciones Alternativas**, que consta de los esfuerzos conductuales para comprometerse en actividades nuevas y crear fuentes sustitutivas de satisfacción.

Se aprecia entonces que las estrategias de afrontamiento que aparecen con Puntajes T más elevados pertenecen al grupo de estrategias *centradas en la emoción* cuyo foco es *evitativo* y el método *conductual*. Es decir que los profesionales docentes optan por adaptarse, mediante la regulación emocional, descargando los sentimientos negativos y evitando al agente estresante sustituyéndolo por otros que generan gratificación.

Dentro de las estrategias *centradas en el problema* aparece con mayor Puntaje T **Solución de Problemas**, la cual comprende los esfuerzos conductuales para actuar directamente sobre el problema. Seguidamente aparece **Búsqueda de Apoyo y guía**, la cual comprende los esfuerzos conductuales para buscar información, guía o apoyo. Ambas estrategias de método *conductual.*

Se puede inferir entonces que los docentes optan en primer lugar por descargar sus emociones, luego buscar elementos o situaciones que generen gratificación, y finalmente acercarse al problema y buscar apoyo social de forma directa mediante la reacción conductual.

Con estos resultados se puede pensar que debido a que la muestra utilizada está compuesta por el 96, 66% de mujeres, que el predominio de estrategias centradas en la emoción podría deberse a la variable sexo, tal como lo mencionan en su investigación Folkman & Lazarus (1980). Se agrega que en numerosos estudios se demuestra que las mujeres prestan niveles más altos de atención hacia las emociones, lo cual coincide con la evidencia que señala que las mujeres son más empáticas. Sin embargo, esta alta atención hacia las emociones se relaciona también con estrategias de afrontamiento desadaptativas, que se caracterizan por tener una menor capacidad de autorregulación emocional ante situaciones demandantes. (Martínez, Piqueras e Inglés, 2011)

Según las descripciones de los problemas realizadas por los docentes, aparecen con preponderancia del 50% los problemas asociados al entorno familiar. En segundo lugar los problemas de índole laboral, y en tercer lugar los problemas relacionados a la economía. Debido a esto se puede inferir también que el predominio de mujeres que presenta la muestra es un factor importante que podría influir en los resultados, pudiendo razonar que las mujeres presentan mayor preocupación y dependencia al entorno y sus afectos, como establece Farkas (2002).

Otra reflexión a la que se puede llegar es que con la excesiva exigencia, ambigüedad y concepciones sociales, políticas y culturales del trabajo docente, las nociones de enseñanza se ven influidas y la percepción personal de eficacia, centrada en obtención de resultados alejados de los ideales, generan que el foco de importancia de los docentes resida en su ámbito personal/familiar, dejando relegado para el segundo lugar el trabajo docente.

- **Con respecto al tercer objetivo, determinar qué estrategia de afrontamiento prevalece y cuál puede ser característica de cada grupo**.

Se puede concluir que en la Escuela José Martí, la estrategia de afrontamiento que mayor puntaje presenta y está categorizada dentro de las estrategias *centradas en la emoción* es **Búsqueda de Gratificaciones Alternativas**. En relación a las estrategias *centradas en el problema*, las que se presentan con mayor puntaje son **Solución de Problema** y **Búsqueda de Apoyo y Guía.**

Con respecto al Jardín SEOS Amiguitos, la estrategia que se presenta con el puntaje más elevado es **Descarga Emocional,** perteneciente al grupo de estrategias *centradas en la emoción***.** En relación a las estrategias *centradas en el problema* la que se presenta con mayor puntaje es **Solución de Problema.**

En relación a los Puntajes T de todas las estrategias de afrontamiento, se considera importante destacar que los resultados obtenidos en cada institución son similares y no difieren en más de 5 puntos por estrategia, exceptuando Evitación Cognitiva con una diferencia de 9 puntos. Por todo esto se puede pensar que, si bien cada institución es particular y en ella conviven diferentes sujetos, el contexto social y cultural que comparten influye de manera significativa debido a que la mayoría de los alumnos y familias que pertenecen al Jardín Seos luego pasan a ser estudiantes de la Escuela José Martí debido a la cercanía geográfica (Ver anexo).

Asimismo es importante destacar que la formación académica inicial de los profesionales no determinó diferencias en los resultados de cada institución, recordando que la muestra del Jardín Seos estaba integrada por auxiliares docentes. Es por esto que se puede pensar que, como se mencionó en el marco teórico, el conocimiento se va amarrando al contexto, formando un conocimiento práctico que es patrimonio de todos los docentes por igual, generando similares estrategias y modos de afrontar las exigencias del entorno.

Finalmente con estos resultados se puede concluir con la afirmación de la hipótesis planteada al comienzo de la investigación, la cual establece que los docentes utilizan estrategias de afrontamiento preferentemente de tipo evitativo.

Sin embargo se puede repensar el carácter desadaptativo que se le adjudicó a estas estrategias, debido a que los problemas descriptos por los sujetos remiten a situaciones agudas o crónicas de baja controlabilidad por parte de los sujetos y por ende si se actúa con comportamientos o cogniciones de evitación, se estaría actuando adaptativamente, ya que la situación no puede ser manejada y/o controlada por el sujeto.

Sugerencias para futuras investigaciones

Debido a que se considera muy importante el estudio de la situación educativa dentro del campo de la Psicología, su contexto y realidad presente, se sugiere que se tome dicha investigación como parte de un proceso de diagnóstico y conocimiento de lo que está aconteciendo con los docentes de estas instituciones. De esta manera, al haber conocido el tipo de estrategias de afrontamiento que utilizan ante situaciones demandantes, se propone continuar con enfoques que responden a la promoción y prevención de la salud laboral, el estrés y el manejo de situaciones conflictivas, teniendo en cuenta fundamentalmente, las necesidades manifestadas por la población docente y los recursos que ésta presenta. Asimismo, resulta importante aclarar que toda investigación en el área de educación debe ser acompañada por el análisis del contexto actual y de las diversas variables que acompañan los procesos psicológicos de los integrantes del hecho educativo. Es por esto que se propone además, continuar con líneas de trabajo que presenten metodología cualitativa, con el objetivo de indagar las situaciones personales que atañen a estos profesionales de la docencia respecto a las demandas que enfrentan diariamente.

Bibliografía

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 36* (1), 235-263.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.

Billings, A. G., & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of behavioral medicine, 4* (2), 139-157.

Brannon, L. y Feist, J. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Paraninfo.

Cóccola Coria, F. (2010). *Estrategias de Afrontamiento en jugadores de hockey sobre patines*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología. Universidad del Aconcagua. Mendoza.

Cohen, S. (2009). *Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad*. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Salud Mental. Buenos Aires, Argentina.

Dillon, A. (5 de junio de 2013). La docencia, ¿una vocación? Clarín. Recuperado de http://www.clarin.com/educacion/docencia-vocacion_0_931707279.html

Dillon, A. (25 de septiembre de 2014). Violencia y desmotivación, los grandes retos de los maestros. Clarín. Recuperado de http://www.clarin.com/sociedad/Violenciadesmotivaciongrandesretosmaestros_0_1218478200.html

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social, 16,* 39-66.

Dufour, D. (2001). La fábrica del niño posmoderno. *Le Monde Diplomatique, (73),* 24-25.

Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. “En Tenti Fanfani, E. (comp), *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI”* (pp. 19-69). Buenos Aires: Siglo XXI.

Farkas, C. (2002). Estrés y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Psykhe*, *11* (1), 57-68.

Fierro, A. (1997). *Estrés, afrontamiento y adaptación. Estrés y Salud.* Valencia: Promolibro.

Gestoso, C., Bozal R. (2000). *Psicología del Trabajo para Relaciones Laborales*. Madrid: Mc Graw Hill.

Gil-Monte, P. y Peiró, J. (1997). *Desgaste Psíquico en el Trabajo, El Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Ed. Mc Graw Hill.

Martínez, A. E., Piqueras, J. A., & Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de Motivación y Emoción 14* (37). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jose_Piqueras/publication/267842950_Relaciones_entre_Inteligencia_Emocional_y_Estrategias_de_Afrontamiento_ante_el_Estrs/links/5484042d0cf2e5f7ceacca0b.pdf

Meilán, H. (28 de marzo de 2016). Más precisiones y alcances sobre el polémico ítem aula. Diario Los Andes. Recuperado de http://www.losandes.com.ar/article/mas-precisiones-y-alcances-sobre-el-polemico-item-aula

Menconi, A. (2007). “*Estrategias de Afrontamiento en Familias Rurales”.* Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad del Aconcagua. Mendoza

Mezzadra, F., & Rivas, A. (2005). Coparticipación y equidad educativa: un debate pendiente en el campo de la educación. *Publicaciones CIPPEC. Políticas Públicas. Análisis*, *8*, 1-5.

Mezzadra, F. & Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires: Fundación Cippec.

Mikulic, I. & Crespi, M. (2006). Adaptación y validación del inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de investigaciones, 15*, 305-312. En http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/ v15/ v15a30.pdf

Montero, F. (17 de febrero de 2016). Los males del trabajo docente. Diario El Ciudadano. Recuperado de http://www.elciudadanoweb.com/los-males-del-trabajo-docente/

Moos, R. (1993). CRI-Adult Form Item Booklet. Psychological Assessment Resources, Inc., USA.

Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones para la salud*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

Orsini, A. (2003). La escuela del ‘2000. Aportes desde la orientación educativa escolar. *Ensayos y Experiencias, 47*, 23-34.

Páramo, M. A. (2012) *Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (APA): Tercera edición traducida de la sexta en inglés*. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza.

Parker, J.A. & Endler, N.S. (1996). *Coping and defense: a historical overview. In M. Zeidner & N.S. Endler (Eds.). Handbook of coping* (pp. 3–23). New York: Wiley.

Pearlin, Leonard & Schooler, Carmi (1978). The Structure of coping. *Journal of health and social behavior, 1* (19), 2-21.

Rice, P. L. (1998). El afrontamiento del estrés: Estrategias cognitivo-conductuales. *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos, 2*, 323-358.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación: estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Ediciones Granica SA.

Rodríguez, R. (2010). Juventud, familia y posmodernidad: (des)estructuración familiar en la sociedad contemporánea. *Fermentum, 57,* 39-55.

Tenti Fanfani, E. (2005). *El oficio docente*. Buenos Aires: Siglo XXI

Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L. & Gillham, J. (1999). *Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión en la infancia*. Buenos Aires: Grijalbo.

Serrani, P. (2007). *Institución educativa.* Documento de cátedra de Psicología Educacional. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza.

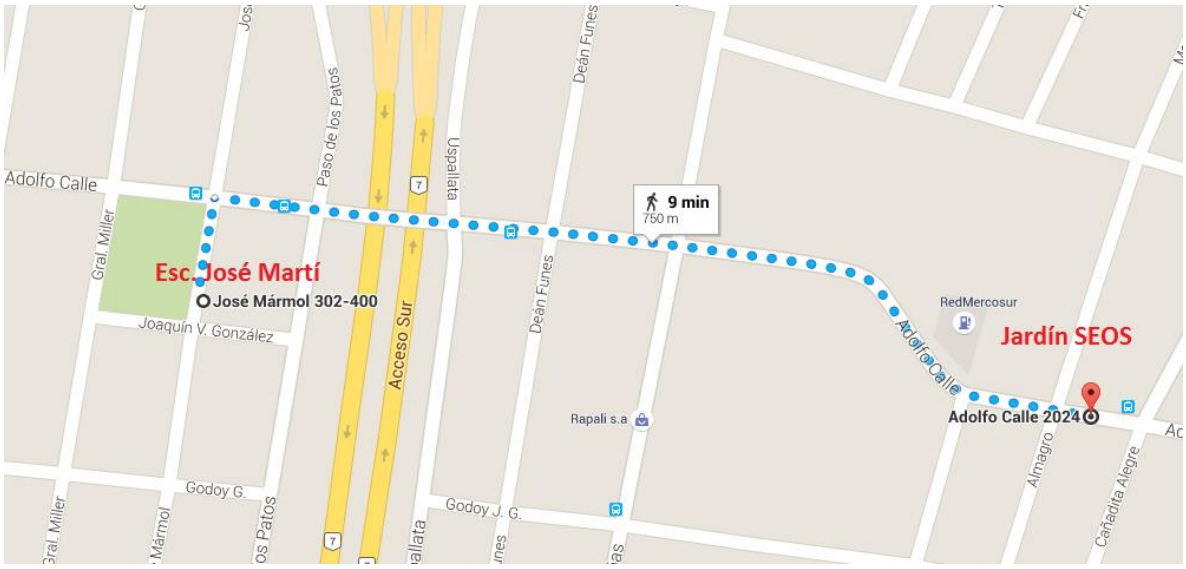
Vacca, V. (2013). *Síndrome de Burnout y afrontamiento en trabajadores del área de familia de la Municipalidad de Lavalle*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Psicología. Universidad del Aconcagua. Mendoza.

Vezzoni, M. (2000) *Asertividad.* Documento de cátedra de Psicología y Deprivación. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza.

Zabala, C. (4 de febrero de 2016). Qué es el ítem aula que el gobierno llevará a la paritaria docente. Sitio Andino. Recuperado de http://www.sitioandino.com/nota/187959/

Anexos

Mapa de localización geográfica de las instituciones educativas Escuela José Martí 1-463 y Jardín SEOS Amiguitos, Guaymallén, Mendoza.



Nombre…….. Sexo……Edad……..Fecha…….

Estudios……Ocupación……Estado Civil……..

INVENTARIO DE RESPUESTAS DE AFRONTAMIENTO

(Rudolf H. Moos, 1993. Adaptación: Ahumada, M. y Santiago, I., 2009)

PARTE I

INSTRUCCIONES

Este cuestionario contiene preguntas que se refieren a aquellos problemas significativos que han tenido trascendencia en su vida. Por favor, piense en los problemas más importantes o las situaciones más estresantes que le han sucedido en los últimos meses (por ejemplo, problemas con un familiar o un amigo, la enfermedad o muerte de un pariente o amigo, un accidente o enfermedad, problemas económicos o de trabajo, etc.). Elija uno de ellos y descríbalo brevemente en los espacios correspondientes. Si no ha tenido ningún problema relevante, escriba una lista con los problemas menos importantes que ha enfrentado en este último tiempo y luego elija uno de ellos para relatarlo.

Describa el problema o situación:

……
……
……
……
……
……
……
……
……

……
……
…….

Conteste, por favor, cada una de las preguntas que se refieren al problema o situación que describió anteriormente, haciendo una cruz en el casillero seleccionado.

Hacer una cruz en "**N**" si su respuesta es **NO**

Hacer una cruz en "**GN**" si su respuesta es **GENERALMENTE NO**

Hacer una cruz en "**GS**" si su respuesta es **GENERALMENTE SI**

Hacer una cruz en "**S**" si su respuesta es **SI**

		N	**GN**	**GS**	**S**
1	¿Tuvo que enfrentar un problema como este antes?				
2	¿Sabía que este problema le iba a pasar?				
3	¿Tuvo tiempo para prepararse para enfrentar el problema?				
4	Cuándo sucedió este problema, ¿pensó en él como una amenaza?				
5	Cuándo sucedió este problema, ¿pensó en él como un desafío?				
6	Este problema ¿fue causado por algo que Ud. Hizo?				
7	Este problema ¿fue causado por algo que alguien hizo además de Ud.?				
8	¿Hubo algo positivo al enfrentar este problema?				
9	¿Se resolvió este problema o situación?				
10	Si el problema está resuelto, ¿se resolvió en forma favorable para Ud.?				

PARTE II

Lea cuidadosamente cada uno de los 48 ítems de las siguientes hojas, haga una cruz en la respuesta apropiada, en conexión con el incidente que Ud. describió en la PARTE I.

Por favor, responda a cada ítem tan adecuadamente como pueda. Todas sus respuestas son estrictamente confidenciales, y no hay respuestas correctas o incorrectas.

Recuerde marcar todas las respuestas.

Si **no desea responder** a un ítem, **circule el número** del mismo en su hoja de respuestas para informar que ha decidido saltarlo.

Si un ítem **no es aplicable** a Ud., por favor escriba **NA** (No Aplicable) en el espacio de la izquierda, al lado del número del ítem.

Si **desea cambiar una respuesta**, tache su respuesta original y **circule la nueva respuesta.**

		Nunca	Raras veces	Algunas veces	Muy a menudo
1	¿Pensó en diferentes formas de resolver este problema u otros similares?				
2	¿Se dijo cosas a sí mismo para sentirse mejor?				
3	¿Habló con su esposo/a u otros familiares sobre este problema?				
4	¿Hizo un plan de acción para enfrentar este problema y lo cumplió?				
5	¿Trató de olvidar todo?				
6	¿Pensó que el tiempo arreglaría las cosas, que lo único que tenía que hacer era esperar?				
7	¿Trató de ayudar a otros a enfrentar problemas similares?				
8	¿Se descargó con otras personas cuando se sintió enojado, deprimido, bajoneado, triste?				
9	¿Trató de salir de la situación, como para verla desde afuera y ser más objetivo?				
10	¿Se dijo a Ud. mismo que las cosas podrían haber sido peores?				
11	¿Habló con algún amigo de este problema?				
12	¿Se esforzó tratando de hacer algo para que las cosas funcionaran?				
13	¿Trató de evitar pensar en el problema?				
14	¿Se dio cuenta que no tenía control sobre este problema u otros similares?				
15	¿Se ocupó en nuevas actividades como nuevos trabajos o distracciones?				
16	¿Hizo algo arriesgado tratando de tener una nueva oportunidad?				
17	¿Se imaginó más de una vez, qué decir o hacer?				

18	¿Trató de ver el lado positivo de la situación?				
19	¿Habló con algún profesional (médico, sacerdote, psicólogo, abogado, etc.)?				
20	¿Decidió lo que quería hacer y trató firmemente de conseguirlo?				
21	¿Se imaginó o soñó un tiempo o un lugar mejor en el que Ud. podría estar?				
22	¿Pensó que el destino se ocuparía de todo?				
23	¿Trató de hacer nuevos amigos?				
24	¿Se mantuvo alejado de la gente en general?				
25	¿Trató de preveer o de anticiparse a como resultaría todo?				
26	¿Pensó cuánto mejor estaba Ud. comparándose con otras personas con el mismo problema?				
27	¿Buscó la ayuda de personas o de grupos con el mismo tipo de problemas?				
28	¿Trató de resolver el problema al menos en dos formas diferentes?				
29	¿Evitó pensar en el problema, aún sabiendo que en algún momento tenía que enfrentarlo?				
30	¿Aceptó el problema, porque pensó que nada se podía hacer?				
31	¿Leyó, miró televisión, o realizó alguna otra actividad como forma de distracción?				
32	¿Gritó o lloró como forma de descargarse?				
33	¿Trató de encontrarle alguna explicación o significado a esa situación?				
34	¿Trató de decirse a sí mismo que las cosas mejorarían?				
35	¿Trató de averiguar más sobre esa situación?				
36	¿Trató de aprender cómo hacer más cosas por sí mismo?				
37	¿Deseó que el problema hubiera desaparecido o pasado?				
38	¿Esperó que sucediera lo peor?				
39	¿Le dedicó más tiempo a actividades recreativas?				
40	¿Lloró para permitir descargar o aliviar sus sentimientos?				
41	¿Trató de prever o de anticiparse a los nuevos pedidos que le harían?				
42	¿Pensó cómo podría este suceso cambiar su vida en un sentido positivo?				
43	¿Rezó pidiendo ayuda o fuerza?				
44	¿Tomó las cosas de una por vez?				
45	¿Trató de negar lo serio que era en realidad el problema?				
46	¿Perdió la esperanza de que alguna vez las cosas volvieran a ser como antes?				
47	¿Se avocó al trabajo o a otras actividades distintas que lo ayudaran a enfrentar las cosas?				
48	¿Hizo algo que pensó que no iba a funcionar, pero por lo menos intentó hacerlo?				

Ampliación protocolo CRI-A

a) Respuestas “Missing”

Cuando faltan datos se hace más difícil obtener los puntajes del CRI. Hay que revisar la hoja de respuestas cuando la entregan los evaluados y observar si existen preguntas para las cuales se han hecho círculos alrededor de los números de los ítems (indicando que si se quieren contestar) o si se ha señalado con “NA” para informar que ese ítem “no es aplicable” al evaluado. Si el evaluado deja otras preguntas sin contestar, se le debe pedir que las complete. Si no se lo puede encontrar personalmente, ni telefónicamente, se debe determinar si los datos serán válidos para su evaluación e interpretación.

Si solamente se han completado entre uno y tres ítems por escala no se podrá obtener ningún puntaje en dichas escalas, si al menos cuatro o cinco ítems tuvieran respuesta en una escala se podrá proceder del siguiente modo: sumar los ítems contestados y aplicar un factor corrector. Por ejemplo, si una persona contestó cuatro de los seis ítems de la Escala Análisis Lógico, se suman esos cuatro valores (el resultado oscilará entre 0 y 12 puntos en vez del esperable para los seis ítems que cubre de 0 a 18).

Luego se multiplicará la suma por la razón obtenida de 18 sobre 12. Esto corrige la suma para que la amplitud de valores sea la misma que si hubiesen sido contestados los seis ítems de la escala total. Si el evaluado contesta cinco de los seis ítems de la escala, se suman los valores de estos cinco ítems y se multiplican por la razón obtenida de 18 sobre 15.

b) Puntajes y Perfiles

En el perfil se trasladarán los puntajes brutos obtenidos como promedio de los ítems contestados por escala, para cada una de ellas. Para completar los perfiles se colocan los puntajes brutos de cada escala en el espacio correspondiente al final del área seleccionada. Para empezar se situará la columna de Análisis Lógico (AL) en el perfil de Respuestas de Afrontamiento. En esta columna se hará un círculo en el número que corresponda al puntaje bruto de Análisis Lógico del evaluado. Cuando todos los puntajes están localizados se unen

y se traza una línea continua que muestra un gráfico con las respuestas del inventario y sus puntajes. Cada perfil se marca con líneas horizontales.

Aplicaciones en Evaluación Clínica y de Programas

Esta prueba tiene algunas aplicaciones potenciales en el área de las descripciones clínicas de los casos, la planificación del tratamiento y la evaluación de programas.

Esta prueba puede ayudar a describir las respuestas de afrontamiento de una persona ante una circunstancia estresante específica o problema en su vida, controlar la estabilidad y el cambio de tales respuestas de afrontamiento, comparar a los sujetos y grupos, y examinar cómo los nuevos sucesos de vida afectan a la manera en que las personas los afrontan y también cómo cambian las respuestas de afrontamiento esa situación de vida del sujeto y su funcionamiento.

La versión ideal del CRI consiste en pedir al sujeto que exponga en forma separada, cuál es la mejor manera de enfrentar una situación estresante específica. Sirve a los clínicos para obtener información sobre el repertorio de respuestas preferidas por los evaluados. Las diferencias entre los estilos preferidos y los reales indican puntos interesantes para el área de la intervención.

En el caso individual, se pueden evaluar con esta prueba el predominio de la respuesta de aproximación o de evitación, o de la cognitiva sobre la conductual, en cuanto a las estrategias de afrontamiento. También se pueden describir la estabilidad de un tipo de afrontamiento a lo largo del tiempo y bajo las mismas circunstancias estresantes, o con diferentes tipos de estresores. Por ejemplo, el predominio de las respuestas de Evitación Cognitiva puede indicar que el sujeto se puede beneficiar del entrenamiento de sus habilidades conductuales. Más aún el CRI permite comparar el estilo de afrontamiento y analizar las relaciones existentes entre las circunstancias de vida estresantes, el afrontamiento y los resultados del tratamiento.

3.5.3.2. Desarrollo de la Escala y Características Estadísticas. Validez.

A continuación se describen algunas aplicaciones del CRI, que los estudios publicados por R. Moos y otros autores aportan incluyendo datos sobre validez predictiva, concurrente y de constructo de las diversas escalas. Los puntos centrales que se han desarrollado han sido las diferencias entre grupos en cuanto a: respuestas de afrontamiento, determinantes de tales respuestas, tipo de relación con las consecuencias de tales problemas, tipos de relación con salud y bienestar psicológico.

a) Diferencias por Grupos en Respuestas de Afrontamiento.

b) Los Determinantes de las Respuestas de Afrontamiento: En el modelo de afrontamiento de Moos (Moos, 1988; Moos y Swindle, 1990), aspectos del sistema de variables a cargo de la persona como las variables sociodemográficas y otros factores personales y un sistema ambiental más amplio (tal como recursos sociales y estresores de vida), también influyen en la selección de respuestas de afrontamiento.

Tipo, severidad y evaluación de estresores: El tipo de estresor influye en las respuestas de afrontamiento ya que por ejemplo los estresores debidos a enfermedades físicas promueven mayor cantidad de respuestas de afrontamiento activo conductual y los debidos a relaciones interpersonales más de afrontamiento focalizado en la emoción (Billings y Moos, 1981).

La severidad de los estresores focalizados fue ponderada según los estudios de Holmes y Rahe (1967) y Dohrenwend, Krasnoff, Askenasy y Dohrenwend (1978, citado en Mikulic, 1998), demostrándose que varían las respuestas de afrontamiento en relación a la severidad del estresor (Holahan y Moos, 1987). A mayor cantidad de sucesos de vida negativos y estresores crónicos, menor uso de la respuesta de afrontamiento Resolución de Problemas y más uso de la respuesta de evitación Descarga Emocional (Fondacaron y Moos, 1989). En cuanto a la evaluación de los problemas, se ha demostrado que cuando los

estresores son evaluados como un reto tienden a provocar respuestas de afrontamiento de aproximación más que de evitación. Los estresores severos movilizan más respuestas de ambos tipos y cuando persisten, se aumentan las respuestas de evitación en detrimento de las de aproximación, especialmente de la Resolución de Problemas.

Recursos sociales y afrontamiento: La mayoría de los estudios han considerado al afrontamiento y el apoyo social como procesos separados y han analizado en forma independiente sus efectos sobre la relación entre estresores de vida y desórdenes. Sin embargo, los recursos sociales pueden influir en la adaptación al facilitar el uso de estrategias de afrontamiento más activas. Al estudiar, los autores del CRI, las relaciones entre los recursos sociales y la familia y los amigos; por ejemplo, encontraron que éstos pueden contribuir a una buena adaptación de la persona a su contexto al hacer decrecer en el sujeto el uso de estrategias de evitación frente a los problemas y ayudándolos a cambiar (Moos y Moos, 1992). También se encontraron asociaciones entre los ambientes familiares y las respuestas de afrontamiento de los cónyuges, en general, las personas que viven en ambientes con familias cohesivas y orientadas al logro de determinados objetivos se inclinan por el uso de estrategias centradas en el problema o de aproximación. La independencia de la familia también se asocia al uso de éstas respuestas. En cambio, los miembros de familias orientadas al conflicto y controladoras, usan las estrategias de evitación en el afrontamiento según Billings y Moos (1982, citado en Mikulic, 1998). En general, cuanto más comprometida y apoyada se encuentra una persona en su medio laboral más tiende a buscar apoyo y orientación; y percibe la situación como menos estresante.

En síntesis, además de los estresores de vida, los recursos personales y sociales influyen en las respuestas de afrontamiento seleccionadas por los sujetos ya que generalmente facilitan un afrontamiento más activo, aunque puedan llevar a un menor uso de las respuestas de Resolución de Problemas, cuando el sujeto pasa por una crisis aguda en alguna enfermedad. Los recursos económicos y personales, tales como la confianza en sí mismo y el optimismo, reduce la tendencia a seleccionar estrategias de evitación en el afrontamiento.

3.5.3.3. Estabilidad de las respuestas de afrontamiento. Confiabilidad.

El Inventario de Respuestas de Afrontamiento CRI-A es una prueba elaborada para evaluar la modalidad de estrategias de afrontamiento implementadas por población adulta ante diversas situaciones percibidas como estresantes.

A partir del análisis de consistencia interna efectuado puede decirse que la prueba es confiable. Los coeficientes de consistencia obtenidos resultan adecuados tanto para la prueba en su conjunto, como para cada dimensión especifica. Si bien la consistencia es mayor cuando se considera la prueba en su totalidad y disminuye –aunque todavía queda dentro de los márgenes de lo aceptable- al considerar solo las escalas específicas. Todos los valores de alpha obtenidos se corresponden con los valores reportados por el autor de la prueba (Moos, 1993), lo que permite utiliza con garantía la adaptación realizada de este instrumento. (Mikulic, I. Crespi, M., 1998).

Consentimiento informado

Por el presente me dirijo a uds. para informarles sobre la realización de un estudio de investigación a desarrollarse en la Institución con motivo de la elaboración de la tesis en la Lic. en Psicología de la Universidad del Aconcagua

El trabajo se titula "Estrategias de afrontamiento de docentes del Jardín SEOS Amiguitos y Escuela José Martí de Guaymallén". El objetivo de este trabajo es poder ahondar en la realidad docente actual y analizar cómo se encuentran hoy los grupos de docentes en su realidad profesional cotidiana, desde la perspectiva de la Psicología de la Salud y Educacional.

Para llevarlo a cabo necesitaré de la colaboración del personal docente del jardín.

Se les facilitará un cuestionario un día acordado por la directora y se les entregará el mismo para que lo puedan completar y retirar en una fecha estipulada. Esto puede suponer simplemente un esfuerzo de tiempo y ningún riesgo para la salud.

Toda la información obtenida será confidencial.

Una vez finalizado el estudio se les informará los datos obtenidos si así ustedes lo solicitan.

Para su tranquilidad, todo el trabajo de investigación estará supervisado por el Licenciado Gustavo Tomba, docente de la Facultad de Psicología.

Muchas Gracias.

.....

(Nombre y Apellido del docente) he leído el presente consentimiento informado y autorizo a que J: Antonela Delicio realice la toma de cuestionarios.

Firma del alumno

Firma del Director de tesis