

**DESGASTE PROFESIONAL DE LOS PROFESORES  
Y  
CLIMA SOCIAL ESCOLAR<sup>1</sup>**

**Teachers' Burnout and School Social Climate**

**Ana María Arón, Ph.D.<sup>2</sup>**

**Neva Milicic, Ph.D.<sup>3</sup>**

---

<sup>1</sup> Este artículo fue realizado con el apoyo de Fondecyt, proyecto n° 1971036.

<sup>2</sup> Profesora, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile

<sup>3</sup> Profesora, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile

## RESUMEN

### "DESGASTE PROFESIONAL DE LOS PROFESORES Y CLIMA SOCIAL ESCOLAR"

El presente trabajo, "Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar" describe las principales fuentes de desgaste profesional y su impacto en el clima social escolar desde la perspectiva de los profesores de enseñanza básica de cuatro escuelas de la ciudad de Santiago de Chile, que atienden niños de nivel socioeconómico bajo.

Los datos se obtuvieron del análisis de seis grupos focales realizados con profesores con el objetivo de recabar información sobre su percepción del clima social escolar y sobre las principales variables que a su juicio influyen en él. La muestra incluyó a 58 profesores y 38 profesoras, de escuelas primarias de nivel socio-ecómico bajo de la ciudad de Santiago de Chile.

El burnout, o agotamiento profesional representa con síntomas como dolores de cabeza permanentes, dolores de espalda, molestias gastrointestinales y diversos problemas psicosomáticos. En el plano de la salud mental se presentan índices de angustia, irritabilidad, hiperactividad, trastornos del sueño, baja motivación y disforias.

Las principales fuentes de desgaste profesional descritas por los profesores en este estudio se refieren a: las relaciones con los estamentos directivos, las condiciones económicas percibidas como insatisfactorias, la infraestructura física, la relación con los pares, el contexto psicosocial de donde provienen los alumnos, el exceso de carga docente, la percepción de una formación profesional insuficiente, dificultades en la disciplina producto del aumento de la violencia en los niños y falta de espacio y tiempo para la comunicación.

Palabras clave: Clima social, clima social escolar, desgaste profesional, autoestima, grupos focales, interacción profesor alumno, violencia escolar, estrés profesional

## SUMMARY

### **Teachers' Burnout and School Social Climate**

The present paper deals with the main sources of teachers' burnout and its relationship with school social climate. This study was held in four low socio-economic elementary schools, in Santiago de Chile, as a part of a research project to analyze social school climate and the developing of strategies to improve it.

Teachers burnout shows up as permanent headaches, backaches, gastrointestinal disorders, and other psychosomatic disorders. In the mental health domain, it is characterized by anxiety, irritability, hyperreactivity, sleep disorders, low motivation and dysphoric mood. Those symptoms represent the most current motives for teachers' work absenteeism.

Naming these symptoms as "*professional burnout*" and not as simply *Stress*, or *Depression*, strengthen the link between these problems and the working situation. It means that they are no longer considered as *personal problems*, but as a work or professional problem. Thus responsibility for addressing and coping this kind of disorders is not restricted to the teacher herself, but it has to be assumed by the institutional context.

Data was obtained from the analysis of six focus groups held with teachers, whose purpose was to have information about teachers perception of school social climate and the main variables having an impact on it. The sample included 58 male and 38 female teachers, coming from four low socioeconomic primary schools, from Santiago de Chile. These teachers work with students of 7th and 8th grades.

The main sources of burnout described by teachers were: relationship with the headmasters, unsatisfactory economic conditions, general facilities and physical environment, relationship between teachers, students high-risk social environment, excess of teaching and bureaucratic assignments, perception of lack of appropriate teachers' training, discipline problems related to increasing of violence prevalence in school context and lack of opportunities for teacher-teacher interaction.

Key words: social climate, school social climate, teachers' burnout, self-esteem, focus groups, teacher-students interaction, school violence

## INTRODUCCION

Trabajar con personas ha sido descrito como una de las principales fuentes de desgaste profesional, especialmente cuando el trabajo es en grupo y máxime si estos grupos son numerosos, no han elegido libremente la situación y están en una situación cautiva. Esta es la realidad de la mayoría de los profesores que trabajan en establecimientos escolares. Cuando además las condiciones laborales son insatisfactorias desde el punto de vista de la infraestructura en que se realiza el trabajo, del reconocimiento social y de las condiciones económicas, no resulta sorprendente que los profesores se encuentren entre los grupos de más alto riesgo de desgaste profesional.

El agotamiento profesional, o “burnout” se manifiesta en la esfera somática a través de enfermedades como lumbago, dolores de cabeza, disfonías, úlceras, colon irritable y otros trastornos digestivos. En el área de la salud mental se manifiesta por cuadros depresivos y ansiosos, que se caracterizan por la presencia de angustia, irritabilidad, hiperreactividad, hipersensibilidad, trastornos del sueño, falta de motivación y desánimo. Lo que acabamos de describir representa los motivos más recurrentes de licencias médicas entre los profesores.

Esta descripción recuerda mucho los cuadros *de estrés*, o lo que antes se llamaba “*surmenage*” o *exceso de trabajo*. La diferencia entre esos cuadros y el desgaste profesional y el burnout se refiere justamente a la semantización de estos últimos como un problema laboral o profesional. Este no es solamente un cambio de nombre sino que significa que deja de ser un problema de responsabilidad individual, ligado a características personales, y se transforma en un problema laboral. Es decir se refiere a situaciones profesionales de alto riesgo, en que en mayor o menor grado, todos quienes trabajan en ese determinado ámbito profesional son vulnerables a presentar estos síntomas. Hablar de *desgaste profesional* implica poner de relieve la responsabilidad que le cabe a las instituciones en el cuidado de sus profesionales y de sus equipos de trabajo.

El tema del desgaste profesional está relacionado con el concepto de los “buenos tratos” y los “malos tratos” en el sistema escolar. No contar con las condiciones apropiadas para el desempeño profesional lleva a los profesores a sentirse injustamente tratados, o “mal- tratados”, es decir, de algún modo victimizados por el sistema. Un profesor en esta situación, está en mayor riesgo de tener una interacción inapropiada con sus alumnos en que reproduzca, inadvertidamente el descuido y el mal trato del que se

siente víctima. Los modelos explicativos del maltrato hablan de la transmisión transgeneracional de la violencia para referirse a cómo quiénes han sido víctimas de violencia cuando niños tienden a reproducirla cuando son adultos (Barudy, 1998). En el contexto escolar podríamos postular la transmisión intersubistemas desde los comportamientos “descuidados” del sistema escolar hacia sus profesores y de los profesores hacia sus estudiantes. Esto se refiere especialmente a la sensación de victimización y descuido que sienten los docentes de parte de sus instituciones como una importante fuente de desgaste profesional y “burnout”-

Desde una perspectiva sistémica el desgaste profesional no es un problema que afecta sólo a la salud física y mental de los profesores, sino que está relacionado por una parte con el contexto más amplio de la institución y de todo el sistema educacional y por otra con los comportamientos y actitudes de los estudiantes en la sala de clases. La caracterización de las reacciones psicológicas frente al “burnout”, como la irritabilidad, el desánimo y la hiperreactividad, representan graves interferencias en la relación profesor alumno que por ende afectan la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje. En el mismo sentido opera la tendencia observada en los profesionales a trabajar a gran distancia emocional, como una manera de atenuar el impacto del estrés laboral (Masson, 1990). Desde una perspectiva interaccional se sabe que en las relaciones interpersonales se produce una circularidad en que las emociones se potencian. Esto ocurre especialmente en las relaciones jerárquicas como son las de profesor-alumno en que la angustia del profesor se transmite al niño angustiándolo, la ira del profesor se transmite al alumno asustándolo, el entusiasmo del profesor se transmite a sus alumnos entusiasmándolos. Es desde esta mirada que planteamos lo negativo que puede resultar para la interacción en la sala de clases un docente desmotivado, irritado y que trabaja con una gran distancia emocional para atenuar el impacto negativo que siente que su que hacer está teniendo sobre él. Es decir, las condiciones que llevan al desgaste profesional no sólo afectan directamente a los docente sino que también a los estudiantes y a toda la institución. Uno de las consecuencias de esto último es la falta de apertura que habitualmente se observa en los establecimientos educacionales a escuchar las demandas y a permitir la participación de los alumnos en los espacios organizativos (Cerde, Assael, Ceballos y Sepúlveda 1998) que se ha descrito como uno de los factores más importante de un clima social escolar positivo.

Las interacciones descritas en el párrafo anterior pueden constituirse en círculos viciosos, en que el profesor desgastado trabaja con poca motivación y a gran distancia emocional, entusiasma poco a sus estudiantes quienes a su vez responden que desgano, probablemente con desatención y problemas de comportamiento en la sala de clases, lo que dificultan aún más la labor del docente. El resultado de esto es una sensación de ineficiencia, por parte del docente, que se ha descrito como otra de las importantes fuentes de desgaste profesional (Mason, 1990, Ferber, 1993).

### **CLIMA SOCIAL**

El tema del clima social en el contexto escolar, que se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, ha cobrado importancia en los últimos años a la luz de los estudios relacionados con la *Efectividad en la Escuela*, el *desgaste profesional* o *burnout* de los profesores y el poder de retención que tiene el sistema educativo tanto en relación a los alumnos como a sus profesores (Milicic y Arón, 1996)

El clima social se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. La percepción del clima social escolar está compuesto por las sensaciones y valoraciones que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las condiciones acerca de las condiciones en que se desempeña su trabajo. (Arón y Milicic, 1999; Milicic y Arón, 1996). Más específicamente el clima social se refiere a ciertas características relativamente estables de la escuela, que refleja las percepciones colectivas tanto de los profesores como de los estudiantes y directivos (Hoy y Feldman, 1999)

El clima social escolar se ha relacionado con el poder de retención que tienen las escuelas tanto de los profesores como de los alumnos, con el grado de satisfacción con la vida escolar y finalmente con la calidad de la educación. La calidad de la educación se ha relacionado primordialmente con el rendimiento de los estudiantes, sin embargo para mejorar su rendimiento es necesario que permanezcan en el sistema. Es decir, los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación serían ineficientes si no se consigue generar las condiciones de un clima social que favorezca el que los estudiantes permanezcan en el sistema.

Durante doce años los niños y jóvenes pasan entre ocho y diez horas al día en el colegio y las experiencias que viven ahí dejan una profunda huella en su memoria. Que el paso por el colegio sea una experiencia emocionalmente positiva que pueda ser recordada con cariño posteriormente, depende del ambiente que logren crear los profesores los alumnos en el contexto escolar.

Hay ambientes escolares que permiten al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo y que posibilitan un desarrollo personal significativo. Sentir que lo que se aprende es útil y significativo, y que la forma de aprenderlo considera los intereses y características personales, contribuye a generar un clima escolar positivo. Los climas sociales negativos, en cambios, producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente.

Los factores que se relacionan con un clima social positivo son: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, una comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, la capacidad de escucharse unos a otros y la capacidad de valorarse mutuamente. Un clima social positivo es también aquel en que las personas que lo conforman son sensibles a las situaciones difíciles por las que puedan estar atravesando los demás, y son capaces de dar el apoyo emocional que permite sobrellevar mejor esas situaciones. Estas características corresponden en gran parte a lo que se ha denominado *escuelas saludables* (Hoy y Feldman, 1999) las que implican, además, que los miembros del grupo tengan la inteligencia emocional necesaria para resolver sus conflictos en formas no violentas y constructivas.

Si bien en general el concepto que se tiene acerca del clima social es compartido por todas las personas que pertenecen a un mismo curso, o establecimiento educacional, pueden haber opiniones diferentes acerca de él, ya que la percepción que cada uno tiene depende de las propias experiencias que haya tenido en esa situación.

Hay distintas dimensiones del clima escolar que se relacionan con la percepción de los profesores, de los pares, de los aspectos organizativos y de las condiciones físicas en que se desarrollan las actividades escolares. Al hablar de clima

social escolar nos referimos tanto a la percepción que los niños y jóvenes tienen de su contexto escolar como a la percepción que tienen los profesores de su entorno laboral.

Además del clima social general percibido en una institución existen microclimas al interior de los establecimientos que a veces actúan como contextos protectores frente al clima social más amplio. Por ejemplo, en un colegio en que la gestión de la dirección es percibida como muy autoritaria algunos profesores pueden agruparse y generar en su grupo un clima diferente, que les permite paliar o amortiguar el efecto adverso que tiene sobre ellos la modalidad de gestión. Lo mismo sucede a nivel de los alumnos, que eventualmente pueden agruparse en pequeños microclimas sociales al interior de la escuela, que los provee de un contexto más protegido. En ocasiones estos microclimas son positivos y tienen una perspectiva valórica constructiva en tanto que otros pueden constituirse en fuentes de conflicto y transmitir valores negativos como las pandillas que consumen drogas o grupos que se organizan para realizar conductas violentas.

Un estudio hecho por Paredes y Frazer (1992) sobre percepción de clima escolar, realizada en el período de dos años, concluyó que los profesores y los estudiantes tienen percepciones similares del clima escolar, sin embargo los profesores reportan una percepción más positiva que la de los alumnos. Estos autores también plantean que los colegios secundarios con un clima social más positivo tienen mejores niveles de rendimiento y menores índices de deserción escolar.

Ehman (1980, cit. en Berman, 1997)) plantea que el clima social aparece como una de las variables más efectivas en el desarrollo social y moral. Este autor describe los climas sociales cerrados versus los climas sociales abiertos en la sala de clases. Un clima social cerrado sería aquel en que los profesores utilizan estrategias autoritarias, mantienen un control rígido de la sala de clases y del curriculum, y evitan los tópicos controversiales y presentan perspectivas limitadas de estos tópicos. Este tipo de clima tiene un impacto negativo en la eficacia y en la participación de los alumnos. Los climas sociales abiertos, por el contrario, promueven los valores democráticos, promueven la eficacia y alientan la participación.

Gómez, Valle y Pulido (1989) plantean que el clima social de un aula afecta el resultado y la actitud de los alumnos frente al aprendizaje. Un buen clima social es

una condición necesaria para que los alumnos se sientan motivados a aprender y perciban positivamente a los demás integrantes del grupo escolar.

### **Desgaste profesional (*burnout*) y clima social**

La tensión es un elemento que siempre está presente, en distintos grados, en diferentes áreas y en diferentes momentos de la vida de las personas. Un cierto grado de tensión ayuda a enfrentar con éxito muchas situaciones, sobre todo aquellas que suponen desafíos y un cierto nivel de exigencias. Sin embargo un grado mayor de estrés, especialmente de una tensión mantenida en el tiempo, puede producir alteraciones psicológicas e incluso enfermedades físicas, y muchas veces dificulta el enfrentamiento de aquellas situaciones que lo provocan.

A veces el estrés tiene que ver con que las situaciones a las que uno se ve enfrentado son objetivamente más difíciles y complicadas de lo que podemos resolver. Otras veces el estrés está más relacionado con la sensación de estar sobrepasado por la situación que se debe enfrentar, ya sea porque se siente que las destrezas que se tienen no son suficientes, porque el tiempo no alcanza o porque las dificultades evocan muchas emociones negativas que nos entranpan y paralizan, aumentando cada vez más los niveles de tensión. Identificar los signos que indican que se está estresado, registrarlos y conocer las fuentes de tensión es un primer paso para poder controlar el estrés.

Un clima social insatisfactorio se relaciona fuertemente con el desgaste profesional de los profesores. El desgaste profesional o *burnout* se refiere a la sensación de “*estar fundidos*” o emocionalmente agotados, que presentan los docentes como consecuencia del desempeño de sus labores profesionales. Esto se manifiesta en sentirse excesivamente tensionado, irritable, ansioso, deprimido, pesimista, y agotado física y emocionalmente (Friedman, Farber, 1992; Cherniss, 1995). Un componente importante de este “agotamiento profesional” es un alto grado de desmotivación y el desempeño de las labores docentes con una gran distancia emocional.

El concepto de *burnout*, además de relacionarse con el clima social escolar, ha sido vinculado, con la autoestima del profesor y su percepción de eficacia en el desempeño laboral (Benz, Bradley, Alderman y Flowers, 1992; Cherniss, 1995,

Conley y Muncey, 1999). Los profesores con una buena autoestima son capaces de generar un clima social fortalecedor para los estudiantes en que estos pueden desarrollar sus potencialidades. Martínez-Abascal (1997) asignan un rol importante a las percepciones que los profesores tienen y a las atribuciones causales que hacen en relación sus fracasos en la sala de clases, en relación al desgaste profesional.

La capacidad que tienen los profesores para generar un clima social positivo en el contexto escolar se ha relacionado con su percepción de propia autonomía, es decir la percepción que tiene en relación a si es o no capaz de controlar su ambiente de trabajo. El grado de autonomía percibido por los profesores es un indicador importante de su satisfacción laboral (Pearson, y Hall, 1993), y en ese sentido ha sido descrito como un factor protector contra el desgaste profesional. De hecho, la percepción de falta de control que tienen los docentes en relación al ambiente de trabajo, se ha asociado con efectos laborales negativos como son el estrés, la depresión, el ausentismo y la baja satisfacción laboral, todos indicadores de *burnout*. (Thompson y Spacapan, 1991; Cohn y Kottkamp, 1993).

En general la mayoría de los estudios sobre desgaste profesional apuntan a que el profesor es una persona sometida a muchas presiones que vienen de diversas fuentes. Su habilidad para resistir estas presiones o sucumbir frente a ellas explicaría el nivel de “burnout” (Friedman y Farber, 1992).

Entre los factores que se han relacionado con el estrés y el desgaste profesional de los profesores Friedman y Farber (1992) mencionan: los factores personales (características obsesivas, resistencia, locus de control externo), los factores demográficos (género, edad) y los factores relacionados con el trabajo mismo (violencia estudiantil, insensibilidad administrativa, salarios inadecuados, clases atiborradas). Algunos autores han relacionado el locus de control y las atribuciones que hacen los profesores como un factor importante del desgaste profesional (Martinez-Abascal, 1997). Las atribuciones que los profesores hacen en relación a las dificultades que tienen para tener el control de lo que sucede en la sala de clases son determinantes para el tipo de respuestas que los profesores tengan en la situación escolar. Asimismo se relacionan con la respuesta de ansiedad y desánimo que los profesores puedan tener frente a la situación de falta de control o a la discrepancia entre sus esfuerzos y los logros obtenidos.

### **Autoestima y desgaste profesional del profesor**

Un factor potencialmente crítico en la etiología del “burnout” es la autoestima profesional o en términos más generales el auto-concepto profesional (Ferber, 1993). El autoconcepto se define como la evaluación global que un individuo hace de sus características y habilidades. Está conformada por la propia percepción de sí mismo en relación a los otros y también en relación al entorno. Este aspecto social del auto-concepto se relaciona con conceptos como “*otros significativos*” (persona con la que uno tiene una relación significativa y cuya opinión es críticamente importante) y con el de “*grupo de referencia*” (grupo o grupos con los que uno se identifica o de los cuales quiere formar parte). Mientras más importancia asigna el profesor a los otros significativos, mayor es la influencia que esas personas tienen sobre el auto-concepto y la auto-satisfacción (Ferber, 1993).

El autoconcepto puede verse afectado también por las discrepancias que existen entre los diferentes niveles que lo constituyen. Por ejemplo la discrepancia que se presenta cuando un profesor se percibe a sí mismo como un “buen” profesional pero a la vez su nivel de satisfacción profesional es bajo. También pueden haber discrepancias entre la autopercepción del profesor y la percepción que tiene de lo que los demás piensan de él. Por ejemplo alguien puede pensar que es un “buen profesor”, con un alto nivel de rendimiento, pero a la vez creer que sus “otros significativos” no comparten esa percepción (Assuline, 1987). La incongruencia entre las distintas dimensiones del autoconcepto han demostrado ser una fuente significativa de desgaste profesional (Friedman y Farber, 1992).

Anderson e Iwanicki (1984) encontraron que la falta de autoestima en los profesores se correlacionaba significativamente con las escalas de *agotamiento emocional* y de *despersonalización* del Maslach Burnout Inventory (Maslach C. y Jackson, 1986). Los profesores que no satisfacían sus *necesidades de auto-actualización* eran más propensos al desgaste profesional que quienes sí lo hacían.

Huges (1987) encontró en un estudio que los profesores que tenían un concepto de sí altamente positivo y que se sentían competentes en su funcionamiento profesional se las arreglaban mejor con los eventos estresantes, se percibían a sí mismos como menos “desgastados”, tenían mejores relaciones con sus colegas y supervisores y mantenían un fuerte sentido de logro.

El estudio realizado por Ferber en 1993, parte del supuesto que el autoconcepto de los profesores puede conceptualizarse y medirse tanto en términos individuales, que se refiere a cómo el profesor se ve a sí mismo, como en términos sociales, que es cómo siente que los otros lo perciben. Desde este supuesto plantea la hipótesis que las discrepancias entre el autoconcepto y la percepción que el profesor tiene de cómo otros grupos significativos los perciben, es una fuente importante de estrés y de desgaste profesional. En este sentido, las expresiones poco consideradas y muchas veces despreciativas en relación a los profesores que hacen los padres, los medios de comunicación y sus propios administradores, pueden contribuir a generar sentimientos de estrés o de “burnout” especialmente cuando son discrepantes con el propio sentido de su valor profesional.

En su estudio Ferber (1993) encontró que las mediciones de las distintas áreas del autoconcepto indicaron que todas ellas se correlacionaban significativamente con el *burnout*. Es decir: los profesores que tienen una buena percepción de sí como profesionales y que además consideran que los otros también los perciben bien, se sienten significativamente menos “*desgastados*” que aquellos que presentan una baja autoestima. La percepción de baja satisfacción profesional en los profesores obtuvo una alta correlación con los puntajes de *burnout*. Aquellos profesores que contestaron negativamente los ítems “Estoy satisfecho de ser profesor”, “El estrés de enseñar tiene sus recompensas”, “disfruto en el trabajo con mis alumnos” y “me gusta enseñar”, fueron los que mostraron mayores puntajes de desgaste profesional.

En relación a la percepción que tienen los profesores de cómo los ven otros, la diferencia que más significativamente se correlacionó con el *burnout* fue la que se dio entre la percepción del profesor y lo que ellos pensaban que era la percepción de los estudiantes. Es decir, el impacto mayor sobre su capacidad de resistir el estrés por parte de los profesores fue sentir que sus alumnos los percibían muy distintos de cómo se percibían ellos (Ferber, 1993). Se desprende claramente de este estudio que aquellos profesores que se sienten satisfechos con su trabajo están menos propensos a sentirse “desgastados”. Los profesores que se sienten *importantes* y que consideran que su trabajo marca una diferencia en la vida de los alumnos son capaces de tolerar una mayor cantidad del estrés inherente a la docencia.

## **METODOLOGIA**

El trabajo que se expone en este artículo se realizó a partir del análisis de seis grupos focales, cuyo objetivo fue investigar las percepciones que los profesores y profesoras tienen sobre el clima social escolar y sobre los factores que lo afectan. Estos grupos fueron realizados con profesores de 7° y 8° años de Enseñanza Básica pertenecientes a cuatro colegios municipalizados de Santiago que atienden a alumnos de nivel socioeconómico bajo. La muestra estuvo compuesta por 58 profesores, 38 mujeres y 20 hombres, que se distribuyeron en seis grupos.

Las preguntas que orientaron la investigación con los profesores fueron las siguientes:

- ¿Qué aspectos de la situación escolar considera positivo para el clima social?
- ¿Qué aspectos de la situación escolar considera negativo para el clima social?
- ¿Qué aspectos de su trabajo contribuyen al desgaste profesional?
- ¿Qué características de los niños contribuyen crear un clima social apropiado en la escuela?
- ¿Cuáles son los principales problemas de los niños que interfieren con el clima social escolar?
- ¿Qué aspectos de la organización de la organización interfieren con el logro de un clima social positivo en la escuela?
- ¿Qué aspectos de la organización facilita un buen clima escolar?
- ¿Qué áreas de capacitación considera necesarias para mejorar el clima escolar en su establecimiento?
- ¿Qué necesitaría para sentirse mejor en el liceo?
- ¿Qué podría hacer cada uno para mejorar el clima social?
- ¿Si fuera una autoridad educacional que propuesta haría para el mejoramiento del clima social escolar?

## **ANALISIS DE LOS RESULTADOS**

Los temas centrales que se investigaron a través de los grupos focales se relacionan con las fuentes de tensión y las fuentes de satisfacción, evaluadas en las siguientes áreas:

- aspectos generales;
- relación profesor alumno;
- relación profesor-profesor;
- relaciones con la jerarquía;
- relaciones con los padres;
- percepción de la valoración social del rol (en todos los sistemas: familia, ministerios, padres y apoderados, medios de comunicación, comunidad próxima);
- posibilidades de perfeccionamiento y crecimiento personal v/s las limitaciones para su realización personal y la percepción de la propia productividad.

A partir del análisis de la participación de los profesores se distinguieron las siguientes categorías conceptuales para agrupar los contenidos obtenidos en las discusiones grupales. Se incluyen algunas oraciones textuales para graficar las conclusiones.

- Sentirse inadecuadamente controlados por los estamentos directivos.

La percepción de la gestión de la Dirección es más bien negativa. Los profesores plantean que la Dirección de sus establecimientos se centra más en los aspectos formales y que además lo realizan de forma inapropiada.

*“Ni siquiera en tiempo de la dictadura me había encontrado con que además de la campana le pongan a los profesores una chicharra para venir a trabajar”.*

- Relación con la dirección.

No hay una percepción de fluidez y claridad en las relaciones de los profesores con el estamento directivo, que se hace más evidente en las situaciones de conflicto.

Existe la percepción de que los roles y funciones, al no estar bien definidos, afectan la relación con la dirección y la interacción grupal. Esto afecta negativamente el clima social escolar

*“Como no están claramente establecidos los roles, de repente uno va a hablar con los directivos y resulta que correspondía al otro... y el otro se siente pasado a llevar”.*

*“Cuando hay un problema disciplinario su supone que tendría que hablar con AM y no voy a hablar con ella sino que le digo a R. entonces AM viene muy sentida y me plantea que es asunto de ella y aunque no hubo mala intención se produce un roce”.*

- Estilo de liderazgo.

Existe la percepción que el estilo de liderazgo es poco democrático y bastante inamovible. Se refiere a que desde su percepción las jerarquías actúan autoritariamente, son designadas y no elegidas y permanecen indefinidamente en sus cargos. Esto va en contra de las expectativas de los profesores en términos de tener una mayor participación.

*“.. en nuestro país se dedica tiempo y se escoge con cuidado al Presidente. También se hace una campaña y se pelea mucho por elegir a los alcaldes por un período corto. Sin embargo, nuestra organización completa como es una unidad educativo no elige. Gana un cargo una cierta persona... por una razón respetable o a veces lo designan a dedo y está ahí per secula seculorum...”*

- Condiciones económicas insatisfactorias

La percepción es que la diferencia entre el salario recibido y lo que les parece deseable es enorme. Existe una sensación de injusticia y falta de equidad en relación a otras profesiones sobre todo si se considera el rol que desempeñan los profesores en la sociedad. Esto es concordante con la situación crónica de disatisfacción que viven los profesores en relación a su situación económica desde hace varias décadas.

*“... y para qué si sacamos penas cuarenta mil pesos al mes...”*

*“Estamos ganando ciento cincuenta y el mínimo debería ser trescientos”.*

*“Hay una gran discriminación en contra del profesional que es el profesor”.*

- Percepción de las condiciones físicas.

Los colegios municipalizados en que se realizó este estudio corresponden a establecimientos de nivel socio-económico bajo. Los profesores perciben una escasez e inadecuación de recursos materiales. Pocos espacios destinados a la preparación del trabajo y a la convivencia entre los profesores. Salvo las bibliotecas, que corresponden a un programa especial de mejoramiento de la calidad de la educación que incluyó bibliotecas de aula y apoyo a las bibliotecas generales para la mayoría de los establecimientos educacionales, la percepción es que las condiciones físicas dejan bastante que desear para el desempeño adecuado de las labores docentes y el ambiente es percibido como poco acogedor, tanto en la infraestructura para los alumnos y para los profesores.

*“Los alumnos no están cómodos en la sala y los profesores tampoco”.*

*“El mobiliario es inadecuado. Son los mismos pupitres los que se usan para la básica y la media. Son pupitres chicos en donde los alumnos de media no pueden sentarse bien. Faltan sillas y se empiezan a sacar de otras salas, lo que produce un desorden mayor.*

*“...lo que no soporto es el baño porque está a la pasada no podemos hacer ni pipí tranquilas”.*

- Percepción del contexto psicosocial de donde provienen los alumnos.

El hecho de que los alumnos en su mayoría provengan de sectores pobres y con graves problemas psicosociales, es percibido como un factor que dificulta mucho la acción pedagógica. Los profesores perciben a sus alumnos (as) con una gran sobrecarga de trabajo paralelo al trabajo escolar ya que muchos de ellos deben aportar económicamente para la ayudar a la subsistencia del grupo familiar. Asimismo, el grupo familiar, que muchas veces corresponde a familias uniparentales, a familias con padres cesantes, y otros problemas psicosociales como alcoholismo, violencia intrafamiliar, consumo y tráfico de drogas, no siempre tiene los recursos o a la disposición necesarios para apoyar a los estudiantes en sus actividades escolares.

*“...además que aquí estamos insertos en un sector de escasos recursos, con un alumno vulnerable con mucha drogadicción con alto alcoholismo...”*

*“...El desempleo es otro gran problema. En mi curso, uno se pregunta como rinden estos muchacho sino tienen lo mínimo en sus casas. Tienen padres que llevan cuatro, cinco y seis meses que no trabajan”.*

*“...Los niños trabajan realmente es loable que uno les pueda llegar a enseñar con todas estas dificultades. Trabajan en la feria en los supermercados, en los persas”.*

- Manejo de la disciplina.

La violencia perversiva que se observa en la comunidad y en los establecimientos educacionales alcanza también al aula. Uno de los puntos álgidos en relación a la insatisfacción laboral es el sentimiento de incapacidad de controlar la creciente violencia que hay en la sala de clases. La violencia por parte de los alumnos genera escaladas de agresión en la interacción profesor-alumno y entre los estudiantes entre sí que aparecen como un factor contaminante del clima social escolar. Los profesores reconocen no tener las herramientas que les permitan manejar este tipo de situaciones lo cual genera una sensación creciente de pérdida de control que es una de las fuentes de desgaste profesional

*“...a mi me paso...yo pregunté: ¿entendieron?. Si, dijo una mitad del curso, la otra mitad dijo que no ¿Qué no entendieron?...¡ni una huevá!... yo me quedé así como p’adentro, y lo único que atiné fue mandarlo fuera de la sala y avisarle al inspector...”*

*“El lunes estaba haciendo un trabajo grupal...iba a cambiar la guía pero ellos ya habían sacado la misma guía que ya habían hecho...yo les dije, tienen que hacer esta otra, y uno me dijo “sabes que más...?¿tome su hueva!... y me tiró la guía”.*

*“Yo creo que el problema disciplinario se flexibiliza en parte por nuestra propia directiva. Nosotros tenemos un reglamento interno que lo menos que se hace es cumplirse. Tenemos aquí un horario de ingreso sin embargo el alumno entra a la hora que quiere... hasta un determinado horario.*

- Relaciones entre pares.

Las redes sociales profesionales constituyen uno de los factores protectores más importantes en relación al desgaste profesional, ya que ellas proporcionan soporte emocional, información relevante y apoyo instrumental tanto en las situaciones cotidianas como en las situaciones de crisis.

La percepción de los profesores en este estudio es que existe poco o ningún espacio para el intercambio informal y afectivo entre profesores. Esto dificulta el intercambio académico y la posibilidad de construir una red efectiva de soporte emocional e instrumental, así como el nicho ecológico necesario para la construcción social del conocimiento pedagógico.

La percepción es que sus condiciones laborales no les dan espacio ni tiempo para las relaciones interpersonales.

*“...Estamos en una etapa en estos meses tan atareados no sabemos si alguien está con un problema. Porque la verdad es que aquí apenas le trabajamos al saludo...”*

*“...Hay una gran falla, que a lo mejor es la gran falla y es que nosotros mismos no nos reconocemos las cosas buenas pero cuando viene una persona de afuera y tú le muestras una cuestión que para nosotros pasó casi desapercibida, se siente maravillado....Por ejemplo, el otro día por casualidad a la C. unas hojas, ella nunca me había contado lo que hizo pero yo deduzco que trató que los alumnos hicieran un poema. Hicieron toda una cosa super linda...”*

- Percepción del cuidado por parte de la institución

Un factor protector importante frente al desgaste profesional es la percepción de ser cuidado por la institución. En los profesores que formaron parte de estos grupos focales existe la percepción que la institución educativa no está atenta, ni se hace cargo de las necesidades de sus docentes. Asimismo estiman que no hay una preocupación activa por mejorar las condiciones de trabajo ni de facilitarles la tarea. La percepción de un exceso de carga docente y problemas de organización de los horarios los hace sentirse sobrepasados y muy fatigados.

*“... El profesor acá se desgasta mucho con el trato diario de los niños en la sala de clases...incómoda, poco iluminada. Además tenemos pocos materiales y pocos recursos para trabajar.”*

*“No hay espacio ni tiempo para que el niño nos cuente sus problemas”.*

*“No sólo es el horario sino que el acomodo de los horarios. Yo debería poder trabajar las mañanas aquí y en la tarde otras cosas. Salir todos los días a la misma hora uno a veces percibe que hay algunas que les va mejor, hay otras que les va pero, se crea entonces un clima de falta de equidad que nos afecta.*

*“Este es un trabajo tan cansador y poco reconocido”*

- Percepción de la formación de los profesores.

Las actividades de capacitación y perfeccionamiento constituyen un factor que atenúa el desgaste profesional en la medida en que permite a los profesores percibirse a sí mismos en un proceso de crecimiento y mejoramiento continuo, afianza su sentido de valoración y pertenencia a la comunidad educativa, y mejora su percepción de eficiencia al contar con herramientas teóricas y prácticas que favorecen su desempeño docente. Además las actividades de perfeccionamiento abren espacios de encuentro para los profesores que contribuyen a insertarlo en su red social profesional, afianzando su identidad como docentes.

En general, los profesores del grupo estudiado se sienten insatisfechos con sus posibilidades de formación ya que la oferta recibida no siempre se relaciona con sus demandas y necesidades.

*“...me guste o no me gusta, los profesores que se formaban antes no son como los que se forman ahora. Hay alumnos de universidades privadas que se retiran porque dicen: o en esta universidad no aprendí nada en cuatro meses...”*

*“...los profesores tienen treinta horas contratadas, entonces las treinta tienen que ser frente a los cabros... no hay horas para prepararse...”*

- Necesidades de capacitación para mejorar el clima social escolar

En este trabajo nos interesó conocer cuáles eran las necesidades percibidas por los profesores en relación a temas que podrían ser importantes para mejorar el clima social escolar, muy relacionado con el punto anterior.

En la enumeración que ellos hacen de sus necesidades ponen énfasis en la necesidad de talleres de desarrollo personal y temas de Psicología educativa.

*“...tratar los problemas en forma directa con las personas involucradas y en conjunto buscar soluciones”.*

*“...ningún curso en especial sino la disposición de reconocer errores y esforzarse por enmendarlos...”*

*“...cursos de autoestima, actividades y juegos”*

*“...cursos para trabajar con los padres para que con los padres que tomen conciencia de lo que les corresponde”*

*“...apoyarnos en charlas a apoderados alumnos para mejorar y entender que es un clima escolar en todo aspecto basándose en la comunicación”.*

*“...relaciones humanas entre pares, manejos y técnicas de dinámicas grupales, clima organizacional escolar”.*

*“...la autoestima donde nos entreguen temas de psicología ya que nos ayuda a valorarnos y a valorar a los demás, sobre todo a valorar a nuestros alumnos”.*

*“...ética profesional y técnicas de motivación”.*

## CONCLUSIONES

En este trabajo en que se estudió la percepción que un grupo de profesores de escuelas de nivel socioeconómico bajo tenían sobre su clima social escolar, los hallazgos coinciden con la presencia de los factores que más se han relacionado con el desgaste profesional, en sus establecimientos educacionales. Al mismo tiempo, el reporte de los profesores apuntó a un déficit en los factores que se han descrito como protectores frente al desgaste y agotamiento profesional.

Los profesores que participaron de esta investigación, tienen una percepción negativa del impacto que los diversos factores que se han asociado con clima social escolar están teniendo sobre su vida profesional y laboral. La percepción más marcada es que los desafíos y exigencias de su trabajo son excesivos y que no reciben el reconocimiento social y económico, que se merecen. Se sienten injustamente tratados en relación a otras profesiones a pesar del importante rol social que les corresponde jugar.

Su percepción es que ni su formación inicial, ni las diversas modalidades de capacitación a la que tienen acceso, les permiten enfrentar en forma eficaz las problemáticas psicosociales de los estudiantes (violencia-droga), ni tampoco manejar los problemas de disciplina y violencia creciente que se dan en el contexto escolar.

Refieren falta de espacio y tiempo para un diálogo con sus pares, dentro de la institución escolar. Esto dificulta el intercambio académico, la convivencia social y la construcción de una comunidad educativa real que responda a la necesidad de tener un grupo de referencia y de sentirse partícipe de un proyecto educativo común.

El estamento directivo es percibido por los profesores como autoritario, desde su gestación hasta su gestión. En la interacción con la dirección se quejan de falta de reconocimiento, énfasis en el control formal y en los aspectos negativos.

Todos los factores negativos descritos anteriormente, junto a la ausencia de percepción de factores positivos en el clima social escolar, tienen un impacto negativo en el clima social escolar percibido por los profesores de las escuelas de nivel socio-económica bajo que fueron estudiadas en esta investigación.

De acuerdo a la literatura este impacto negativo tiende disminuir la autoestima profesional y genera en los profesores una sensación de falta de efectividad en su desempeño, lo que ha sido considerado como una fuente importante de desgaste profesional.

Los profesores sugieren cambios organizaciones, de relaciones entre la dirección y los profesores, otros apuntan a cambios en la relación profesor alumnos y otros a las relaciones entre los pares. Del mismo modo sugieren una serie de temas que consideran importante incluir en los espacios de capacitación y perfeccionamiento docente.

Desde perspectiva planteada en este artículo, para mejorar el clima social escolar y prevenir el desgaste profesional parece urgente generar, dentro de la institución escolar estrategias orientadas a fortalecer la sensación de competencia en los profesores y que los ayuden a resolver los graves problemas que deben enfrentar en su desempeño profesional. Es importante que cualquier propuesta de mejoramiento de clima social escolar, considere las percepciones que los profesores tienen con respecto a él.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anderson, M. & Iwanicki E. (1984) Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20 (2), 94-132
- Arón, A. Y Milicic, N. (1999) *Clima social escolar y Desarrollo Personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello.
- Aron, A. Y Milicic, N. (1995) Resiliencia y Clima Social Escolar. *Psykhé*, vol 4, nº1, Mayo 57-68.
- Arón, A. Y Milicic, N. (1995) Empowering teachers of Children with Special Needs, en IASE (International Academy for Special Education), *Empowering Children with Special Needs*. Brighton, U.K.
- Aron, A. Y Milicic, N. (1994) *Vivir con otros: Manual de Desarrollo de Habilidades Sociales*. (4° Ed.). Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Assuline, M. & Meir, E. (1987) Meta analysis of the relationship between congruence and well-being measures. *Journal of Vocational Behaviour*, 31, 319-332.
- Barudy, J. (1999) *Maltrato Infantil. Ecología social: prevención y reparación*. Santiago de Chile, Editorial Galdoc.
- Benz,C.,Bradley,L.,Alderman,K. & Flowers,M. (1992) Personal Teaching Efficacy: Developmental Relationships in Education. *Journal of Educational Research*. May/Jun. vol. 85 n° 5 274-285.
- Berman, Sh.(1997) *Children's Social Consciousness and the Development of Social Resonsibility*. New York, State University of New York Press.
- Cerda, A.,Assael, J.,Ceballos F. Y Sepulveda, R. (1998) Institución escolar y organización formal juvenil: la emergencia de un sujeto. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, vol VII, .11-24
- Cohn, M. Y Kottkamp (1993) *Teachers. The Missing Voice in Education*. New York. State University of New York Press.

- Conley, Sh. Y Muncey, D. (1999) Organizational Climate and Teacher Professionalism: Identifying Teacher Work Environment Dimensions. En Freiberg, J. (Ed.) (1999) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. pp. 103-123. London, Palmer Press
- Cherniss,C. (1995) *Beyond Burnout:Helping Teachers, Nurses, Therapists & Lawyers recover from Stress & Desillusionment*. Great Britain, Routledge .
- Ferber, B. (1993) Stress and Burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325-331
- Freiberg, J. (Ed.) (1999) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London, Palmer Press
- Friedman, I., & Farber, B., (1992) Professional Self-Concept as a predictor of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, Setp.Oct. vol. 86 n°1, 28-35
- Gómez,D.E., Valle, A. Y Pulido M.T. (1989) Evaluación y estructura del clima socio-escolar en alumnos de Enseñanza Media de Galicia. en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42(3), 367-376
- Haeussler, I.M., Milicic, N. (1996) *Confiar en uno mismo. Programa de Desarrollo de la Autoestima..* Santiago de Chile, Editorial Dolmen.
- Hoy,W y Feldman,J. (1999) Organizational Health Profiles for High Schools. En Freiberg, J. (Ed.) (1999) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Pp. 84-102, London, Palmer Press
- Huges,T. (1987) *The Prediction of teacher burnout through Personality type, critical thinking and self concept*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Mobile, Al. Cit. en Friedman y Farber (1992) Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout, *Journal of Educational Research*, Set.Oct. vol. 86 n°1, 28-35
- Martinez-Abascal,A. (1997) Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50 (1), 137-144.

- Maslach, C. & Jackson, S (1986) *The Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, Ca., Consulting Psychological Press.
- Masson, O. (1990) Le syndrome d'épuisement professionnel: burnout. *Thérapie familiale. Genève*, vol. 11, n° 4 . 355-370.
- Milicic, N y Arón, A.. (1998) Clima Social Escolar: Un Programa de Mejoramiento. En *Sociotam, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol.VIII. n° 1, enero,Junio
- Milicic, N. Y Aron, A. (1996) Desarrollo social y Desarrollo cognitivo: Un programa de mejoramiento del clima social escolar. en Beas Josefina (Ed.) *Enfoques Cognitivos Actuales en Educación*. 249-267. Santiago de Chile, Ediciones Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica.
- Paredes V. Y Frazer L. (1992) School Climate in AISD (Austin Independent School District), Austin,Texas. *Office of Research and Evaluation, AISD*,
- Pearson,C. & Hall,B. (1993) Initial Construct Validation of the Teaching Autonomy Scale. *Journal of Educational Research, Jan/Feb. vol. 86, n°3* . 172-177.
- Sarros, A., Y Necco E.. (1990) How burnout are our teachers? A cross cultural study. *Australian Journal of Education*, v.34, n2 145-52, Agosto.
- Thomson, S. & Spacapan, SH. (1991) Perceptions of Control in Vulnerable populations. *Journal of Social Issues*, vol. 47, n° 4. .1-21.