



Universidad de Valladolid

E.U. MAGISTERIO DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO:

**ESTILOS DE ENSEÑANZA Y AFRONTAMIENTO
DEL ESTRÉS DOCENTE EN EDUCACIÓN
INFANTIL: ANÁLISIS EXPERIMENTAL Y
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PRÁCTICA**

Realizado por Alexandra Chueca Olalla

Dirigido por Prof. Dr. Juan Antonio Valdivieso Burón

(Departamento de Psicología)

Curso 2012-2013 Junio 2013

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar experimentalmente la relación existente entre los estilos de enseñanza en docentes de educación infantil con los niveles de estrés autopercebidos. A partir de una muestra de 60 docentes de educación infantil en activo y utilizando una adaptación a los niveles de educación infantil de las escalas de evaluación tipo LIKERT ECAD-EP (Valdivieso, Carbonero y Martín, 2013) para el análisis de las variables de enseñanza y la ED-6 (Gutiérrez, Morán y Sanz, 2005) para el análisis de los niveles de estrés docente. La importancia de analizar las relaciones entre los factores y dimensiones de la enseñanza y su influencia en la reducción del estrés docente mejorarían la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en los niveles de educación infantil. Los resultados obtenidos manifiestan que los factores socioemocionales e instruccionales correlacionan de manera significativa ($\alpha = .712$, $\alpha = .556$ respectivamente) con los mejores niveles de control del estrés.

PALABRAS CLAVES

Estilos de enseñanza, Estrés docente, Educación Infantil, Evaluación de la enseñanza, Competencias docentes.

ABSTRACT:

The aim of this work is to analyze experimentally the existing relation between the styles of education in teachers of infantile education with the levels of stress autoperceived. From a sample of 60 teachers of infantile education in assets and using an adjustment to the levels of infantile education of the scales of evaluation type LIKERT ECAD-EP (Valdivieso, Charcoal-burner and Martin, 2013) for the analysis of the variables of education and the ED-6 (Gutiérrez, Morán and Sanz, 2005) for the analysis of the levels of educational stress. The importance of analyzing the relations between the factors and dimensions of the education and his influence in the reduction of the educational stress they would improve the quality of the processes of education - learning, specially in the levels of infantile education.

KEY WORDS:

Teaching styles, Stress teaching, Kindergarten, Teaching assessment, Teaching skills.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| OBJETIVOS | 7 |
| JUSTIFICACIÓN DEL TEMA | 7 |
| FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 9 |
| 1. COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL EN EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR | 9 |
| 2. VARIABLES QUE DEFINEN ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INFANTIL | 12 |
| 3. MODELOS DE AUTOEFICACIA DOCENTE: GESTIÓN ADECUADA DEL ESTRÉS | 14 |
| 3.1 Qué es el estrés: modelos. | 14 |
| 3.2 Estrés laboral: burnout | 19 |
| 3.3 Autoeficacia | 21 |
| 3.4 Inteligencia emocional en el docente | 23 |
| MÉTODOLOGÍA | 25 |
| 1. PARTICIPANTES | 25 |
| 2. INSTRUMENTOS: ED-6 Y ECAD-EP | 27 |
| 3. PROCEDIMIENTO | 28 |
| RESULTADOS | 32 |
| DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 36 |
| PLAN DE INTERVENCIÓN | 38 |
| 1. JUSTIFICACIÓN | 38 |
| 2. OBJETIVOS | 39 |
| 3. TEMPORALIZACIÓN Y ACTIVIDADES | 39 |
| REFERENCIAS | 40 |
| ANEXOS | 44 |

INTRODUCCIÓN

El tema elegido para este trabajo ha sido Estilos de enseñanza y afrontamiento del estrés docente en educación infantil: análisis experimental y propuesta de intervención práctica. He elegido este tema ya que lo veo muy importante para un futuro como docente. Tener conocimiento sobre los distintos estilos de enseñanza así como del manejo de las propias emociones dentro del aula es fundamental para un maestro, en mi caso, de Educación Infantil, ya que el saber emplear las competencias docentes de forma eficaz reduce la aparición del estrés y problemas de salud mental en el profesorado.

A lo largo de los años los docentes han ido perdiendo su estatus social: maestros a los que antes se les reconocía y apoyaba han dejado de ser valorados por la sociedad. Los maestros de hoy en día están obligados a cumplir con unas funciones docentes marcadas por la Ley Orgánica de Educación (LOE) además de otras funciones de las cuales antes el trabajo era compartido entre escuela y familia. Valores, educación y respeto se han ido perdiendo en las últimas décadas hasta cargar al docente con la educación completa del alumnado, tanto académica como personal, por ello, Gimeno (2005, p.12) expone que existe la “necesidad de restablecer el sentido de la educación para que ésta resulte un concepto y un proyecto transparentes para la más amplia base de población, renovando de esta forma el compromiso con la misma”. Además, no debemos olvidarnos de que hoy en día la educación pública se encuentra en peligro debido a los grandes recortes presupuestarios que se han cernido sobre ella, mermando las ayudas a los centros y a las familias. Así mismo, el número de docentes ha sido disminuido, por lo que los maestros tienen más carga lectiva que antiguamente y debido al cierre de aulas por el ahorro económico la ratio de alumnos por aula ha aumentado, lo que supone un esfuerzo mayor para los centros educativos y sus maestros. A su vez, en nuestro país hay un constante movimiento de leyes educativas, lo que hace que el sistema nunca termine de implantarse, ya que cada partido político implanta su propia ley, por lo que los docentes deben estar continuamente ajustándose a los cambios legislativos referidos a la educación. Por eso, el tema del estrés docente ha cobrado especial relevancia e interés, pudiéndose citar los trabajos de Rubio (2009), Aluja (1999), Manasero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández (2003) y Fueguel y Montoliu (2005).

Se debe destacar que las investigaciones elaboradas sobre el tema elegido se han realizado fundamentalmente sobre el profesorado de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O) (Flores, 2001; Catro, 2004, Silvero, 2007) y sobre los docentes universitarios (Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya, Huertas, 2005; Domínguez, 2009), dejando más a un lado los estudios

referidos sobre el profesorado de primaria y sobre todo al de educación infantil. Pocos expertos han centrado sus investigaciones en los maestros de los más pequeños, por ello, investigaré sobre las causas del estrés docente en relación con los estilos de enseñanza, centrándome en el área de educación infantil.

Partiendo de los objetivos planteados, en este trabajo se investigará la relación existente entre los estilos de enseñanza y el estrés docente, de una forma empírica. La investigación se llevará a cabo por medio de unos test que serán contestados por maestros y maestras de educación infantil de segundo ciclo, ya sean docentes tutores o especialistas. Además, se analizará la influencia sobre la aparición del estrés docente de otras variables cómo la edad de los maestros y maestras, el sexo o el número de alumnos por aula que tienen los docentes encuestados. Para poder fundamentar los resultados se llevará con anterioridad una investigación bibliográfica sobre las distintas teorías del estrés y los distintos estilos de enseñanza. Finalmente desarrollaré una propuesta dirigida a docentes para conseguir paliar el estrés en los maestros. Esta propuesta no estará solo centrada en maestros de educación infantil, sino que con los ajustes pertinentes también se podrá llevar a cabo docentes de otros niveles educativos.

OBJETIVOS

En este trabajo se van a tratar los siguientes objetivos:

- Revisar teóricamente los estilos de enseñanza, sus variables y dimensiones del docente de la etapa de Educación Infantil en el nuevo marco del espacio europeo de educación superior.
- Revisar modelos referidos al estrés docente, modos de intervención preventiva y paliativa de los mismos.
- Analizar de forma experimental la relación entre estilos de enseñanza y niveles de estrés docente.
- Desarrollar una propuesta de intervención educativa dirigida a docentes para mejorar los estilos de enseñanza y el estrés del profesorado.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

A lo largo de los años los docentes han ido perdiendo su estatus social: maestros a los que antes se les reconocía y apoyaba han dejado de ser valorados por la sociedad. Los maestros

de hoy en día están obligados a cumplir con unas funciones docentes marcadas por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) además de otras funciones de las cuales antes el trabajo era compartido entre escuela y familia. Valores, educación y respeto se han ido perdiendo en las últimas décadas hasta cargar al docente con la educación completa del alumnado, tanto académica como personal, por ello, Gimeno (2005, p.12) expone que existe la “necesidad de restablecer el sentido de la educación para que ésta resulte un concepto y un proyecto transparentes para la más amplia base de población, renovando de esta forma el compromiso con la misma”. Además, no debemos olvidarnos de que hoy en día la educación pública se encuentra en peligro debido a los grandes recortes presupuestarios que se han cernido sobre ella, mermando las ayudas a los centros y a las familias. Así mismo, el número de docentes ha sido disminuido, por lo que los maestros tienen más carga lectiva que antiguamente y debido al cierre de aulas por el ahorro económico la ratio de alumnos por aula ha aumentado. Ésta es una de las muchas causas de estrés dentro del mundo profesional docente, pero como apuntan Manasero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández (1994), el mal estar docente aparece por causas tanto sociales, educativas como laborales. La compatibilidad de la vida social y personal con el trabajo altera a muchos docentes que no saben gestionar su tiempo. El malestar docente es un fenómeno, que como afirma De la Torre (2007), afecta no solo al territorio español, sino también al europeo, causando que la calidad de la educación disminuya.

El estrés comenzó a estudiarse en los años treinta, fue la rama de las ciencias sociales y la salud la que se encargó por primera vez de estudiar qué era el estrés y darle una definición técnica. De ello se encargó el conocido médico austriaco Hans Selye (1936), definiendo el estrés como una respuesta adaptativa del organismo ante diversos estresores. A raíz de aquí otros muchos autores han dado su propia definición del estrés y se ha investigado sobre las causas (llamadas estresores) de la aparición del mismo. En muchos casos, esta reacción natural del cuerpo de preparación ante situaciones difíciles que vive la persona llega a desembocar en situaciones graves de salud, ya que el estrés en altas dosis es perjudicial. Por ello pueden aparecer diferentes síntomas en los individuos como por ejemplo problemas fisiológicos, psicosomáticos, emocionales, cognitivos, conductuales y sociales (Párraga 2005).

En el ámbito laboral, en 1974, el psicólogo estadounidense Herbert Freudenberger definió el síndrome de burnout o síndrome del profesional quemado. Este síndrome caracterizado sobre todo por un agotamiento físico y psicológico, según Freudenberger, afecta a profesionales relacionados con el ámbito social, sobre todo con el sanitario y el educativo, debido a que son profesiones en las que el trabajador ejerce en contacto directo con otras personas. Los trabajadores que sufren este síndrome se sienten vacíos, y piensan que no tienen

nada más que ofrecer a la sociedad, por ello entran en depresión o se sienten incapaces de realizar su trabajo como lo hacían al comienzo de su vida laboral.

Los profesionales docentes sufren el síndrome de burnout por muchas razones distintas, pueden ser tanto motivos personales que les lleven a decaer, como motivos sociales actuales. También el deterioro de la escuela y la falta de apoyo hacen que este síndrome aparezca en los docentes menos eficaces. Los docentes más autoeficaces serán los que menos riesgo tengan de padecer este síndrome, ya que son personas que siempre buscan soluciones a los problemas con los que se encuentra y son capaces de motivar a sus alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello es muy importante el estilo de enseñanza que el maestro utilice, siendo el conjunto de sus actitudes y actuaciones las que harán que sus alumnos estén motivados, planificando la materia que se impartirá y controlando los aprendizajes del alumnado. Los estilos de enseñanza son múltiples, y cada maestro debe adecuar su estilo en función tanto de sus preferencias como del grupo-aula al que se enfrente.

Además, los docentes se enfrentan constantemente al trato con los padres del alumnado. Este factor es uno de los causantes de su estrés, debido a que deben controlar sus emociones y en muchos casos es difícil para ellos. Según Daniel Goleman (1995) la inteligencia académica no tiene nada que ver con la emocional, por lo que aquellas personas que sepan gestionar sus emociones e identificarlas serán las más felices y eficaces tanto en su trabajo como en su vida personal. Por ello, los docentes deben adquirir competencias emocionales, para poder desempeñar de una forma eficaz su trabajo y controlar sus emociones les ayudará a prevenir la aparición del estrés.

Debido al aumento que se ha dado en las últimas décadas de estrés en los docentes en esta investigación se llevará a cabo un análisis experimental en el que se buscará el grado de relación que tiene la aparición del estrés con los factores socioemocionales, comunicativos-relacionales e instruccionales en los docentes.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL EN EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Entendemos las competencias docentes como la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada (Zabala y Arnau, 2007).

Las competencias docentes comenzaron a llevarse a cabo en Estados Unidos en los años treinta debido a la necesidad de formar a las personas en competencias básicas para el trabajo en la industria. Hasta los años setenta no se comenzó a hablar en España de las competencias, entendiendo la enseñanza por competencias como el desarrollo de las habilidades didácticas que están aisladas, y que se aplican a situaciones reales durante la docencia. Las diferentes competencias genéricas fueron apareciendo, y junto a estas competencias aparecieron sub-competencias. Principalmente aparecieron las competencias cognitivas, afectivas, de comunicación, de conocimientos básicos, técnicas, administrativas e interpersonales (Gimeno 2008), y el alumnado debe dominar estas competencias al finalizar sus estudios pasando la prueba correspondiente. Pero actualmente, se definen las competencias como acciones observables y excluyentes, ya que se da más importancia a las competencias lógico formal que a la experimental. El problema que encuentra este autor en la educación basada en competencias es que se descuida el contexto socio-cultural asimilando la preparación de los docentes a la de un trabajador preparado para la industria.

Actualmente, al profesorado se le prepara profesionalmente para adquirir unas competencias básicas con la finalidad de que en un futuro como maestros y maestras de educación infantil, sean capaces de transmitir a sus alumnos unas competencias que les ayude en su futura formación. Todo ello ha sido posible gracias al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que las universidades de Europa se adaptan a las nuevas sociedades y necesidades de las universidades europeas para garantizar la mejora de la educación de los futuros maestros y maestras, así como en el resto de titulaciones universitarias.

Por ello, en el marco del 10 de febrero de 2003 que habla sobre la integración del sistema universitario español al espacio europeo, se cita lo siguiente:

Deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que permitan una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo. (MEC, 2003; p.9)

La educación española del siglo XXI se basa en la adquisición de las distintas competencias, por ese motivo, para que los alumnos puedan adquirirlas debe haber unos maestros y maestras que ya hayan adquirido dichas competencias y sepan transmitir las a los alumnos. En muchas ocasiones se cree que la adquisición de estas competencias solo se dan en los ciclos superiores de educación, pero es un pensamiento erróneo, ya que las competencias, actualmente, es muy importante que se adquieran desde los primeros niveles educativos para conseguir el desarrollo integral de la persona. Por ello, en la actualidad no es el más competente el que más sabe teóricamente sobre una materia, sino el que es capaz de llevar esos

conocimientos a la práctica con buenos resultados y sobre todo teniendo muy en cuenta las competencias emocionales.

Se debe tener en cuenta que no todos los maestros y maestras adquirirán las mismas competencias, ya que, según afirman muchos autores, algunas de las competencias son intrínsecas de las propias personas; pero otros autores como Martínez (2010) afirman que las competencias son aprendidas por los sujetos en distintos grados de integración. Además, las competencias deben ser renovadas y mantenidas.

Viana, M. considera que adquisición de las competencias docentes contribuyen a adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje a la sociedad actual, la cual se encuentra en continuo cambio, y a transformar la enseñanza tradicional en un aprendizaje basado en la capacidad de resolución de situaciones. Viana, M. entiende que deben aprenderse ocho competencias docentes:

- **Competencia en comunicación lingüística:** referido a la utilización del lenguaje tanto oral como escrito. También incluye las lenguas extranjeras.
- **Competencia matemática:** incluye el manejo y conocimiento de los números, operaciones, símbolos y razonamientos matemáticos entre otros.
- **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:** se refiere a la adquisición de habilidades para interactuar con el medio natural y el creado por el hombre.
- **Tratamiento de la información y competencia digital:** se trata de obtener habilidades para realizar la búsqueda de información y saber procesarla correctamente, así como darle un buen uso.
- **Competencia social y ciudadana:** esta competencia hace referencia a la vida en sociedad, aprendiendo a entender a los demás y cooperar de forma conjunta, aceptando las diferencias sociales y culturales.
- **Competencia cultural y artística:** adquisición de habilidades que ayuden a formar una opinión crítica sobre distintas manifestaciones culturales y artísticas.
- **Competencia para aprender a aprender:** esta competencia supone el ser capaz de realizar un aprendizaje de forma autónoma.
- **Autonomía e iniciativa personal:** supone la adquisición de habilidades que lleven a la persona a tomar sus propias opciones y llevar a cabo sus iniciativas.

Estas competencias también están recogidas en los distintos currículum de educación, especificados en cada etapa educativa. Como conclusión, el Espacio Europeo de Educación

Superior lo que pretende es que todos aquellos estudiantes de magisterio adquieran unas competencias básicas para saber manejar el día a día en las aulas, ya que las competencias forman un conjunto de actitudes, rasgos y destrezas para afrontar las situaciones que se pueden dar en un aula de cualquier ciclo educativo. Para que esto se pueda llevar a cabo se debe contar con el apoyo de los distintos agentes educativos (profesorado, los centros educativos, la administración...) y adecuar las propuestas de trabajo al contexto educativo del centro.

2. VARIABLES QUE DEFINEN ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INFANTIL

A lo largo de la historia los llamados estilos de enseñanza han sido definidos por varios autores. En Jesús (2006) podemos encontrar varias definiciones de autores que expresan desde sus investigaciones y estudios su punto de vista sobre los estilos de enseñanza. Así, este autor resalta la definición de Guerreiro (1998), en la cual este autor expone que los estilos de enseñanza son un “conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ambiente educativo definido, y relativas a aspectos tales como relación docente alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje”. Una definición más actual que podemos encontrar es la de Manterola (2001) que define los estilos de enseñanza como “propuestas teóricas que vinculan entre sí diversos componentes que hay que tomar en cuenta a la hora de entender y planificar la enseñanza”.

Según Jesús (2005, p.78), los estilos de enseñanza son:

“Todas las adopciones y adaptaciones de diversos elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza. Y realizada por los docentes cuyo campo de acción se circunscribe a los institutos de formación docente, lo cual presupone la presencia de ciertas cualidades muy específicas, tendientes al logro de la optimización de la praxis educativa.”

Los estilos de enseñanza son múltiples, y cada docente ajusta su estilo o bien por el grupo de alumnado al que se enfrente o por preferencias personales en cuanto a los diferentes estilos que podemos encontrar. La Universidad de Murcia hace una clasificación de los diferentes estilos de enseñanza basándose en la clasificación realizada por Delgado (1991) Para este autor existen ocho estilos de enseñanza diferentes, son los siguientes:

1. Mando directo: este estilo de enseñanza es de los más antiguos, y está basado en que el alumno repita lo que el maestro realiza, por lo que el profesor es el que da al alumno de forma directa la solución a un problema.

2. Asignación de tareas: con este estilo el profesor explica y el alumno realiza la tarea solo, sin que el maestro le dé la solución al problema planteado. Se deja que el alumno tome su ritmo en el desarrollo de la tarea y el profesor solo será una guía para corregir errores.

3. Programas individuales: este estilo permite la propia autoevaluación del alumno por medio de unas hojas de observación que el propio alumno debe rellenar, sirviéndole esto de automatización en el desarrollo de sus tareas. Se permite que el alumno sea más independiente.

4. Grupos de nivel: este estilo está basado en la individualización de la enseñanza partiendo de los distintos niveles de aprendizaje que se den en el aula. Para poder formar los grupos se debe realizar una evaluación inicial del grupo-clase. Este estilo proporciona más autonomía al alumno y favorece a que el docente pueda centrarse en el grupo que más ayuda necesite en el aula.

5. Enseñanza recíproca: en este estilo son los propios alumnos los que se corrigen entre ellos y ayudan a los compañeros que más lo necesitan. Para ello es necesario que se ubique a los alumnos en pequeños grupos de trabajo.

6. Microenseñanza: este estilo se basa en dar las pautas a un pequeño grupo, el cual es el encargado de explicar a la clase la tarea a realizar. El maestro solo interactúa con este grupo, y el grupo con el resto de la clase.

7. Descubrimiento guiado: este estilo se basa en que el alumno encuentre la respuesta a los problemas planteados por el docente sin que este le dé la solución del mismo. Para ello el propio alumno debe hacer una investigación sobre el tema tratado. Con este estilo se consigue que el alumnado interiorice mejor los conocimientos, ya que es él mismo el que busca las respuestas. El maestro actúa como mera guía en el desarrollo de la búsqueda.

8. Resolución de problemas: Este estilo está basado en la búsqueda de distintas soluciones en base a un problema, estimulando la creatividad del alumnado. Para poder llevar a cabo este estilo hay que tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado. Este estilo consigue que el alumno sea más autónomo.

Las variables que determinan el estilo de enseñanza que lleva a cabo un docente según la investigación de Jesús (2005) basada en diferentes autores, serían las siguientes:

- Interacción docente-alumno.
- Interacción con el alumnado.
- Comunicación entre docente-alumno.
- Nivel de complejidad en la presentación y procesamiento de la información en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Acción instruccional.

- Orientación de las actividades de aprendizaje.
- Reestructuración cognitiva.
- Provisiones de modelos, condicionamiento.
- Presentación y procesamiento de la información.

El cómputo total o parcial de estas variables hará que un docente se incline más por un estilo de enseñanza que por otro, teniendo en cuenta también las características personales de cada docente.

3. MODELOS DE AUTOEFICACIA DOCENTE: GESTIÓN ADECUADA DEL ESTRÉS

3.1 Qué es el estrés: modelos.

Según la Real Academia de la lengua Española, el estrés se define como la “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves”.

A lo largo de la historia, el estrés ha sido estudiado por la rama de las ciencias sociales y la salud, y muchos investigadores han dado su propia definición.

La primera definición de estrés fue dada por Hans Selye (médico austriaco) en 1936, en cuyo trabajo define el estrés como la respuesta adaptativa del organismo ante los diversos estresores. Más adelante, en los años 50, Harold G. Wolff aportó un elemento importante al enfocar el estrés como un proceso dinámico en el cual el organismo interactúa con el estímulo, implicando una adaptación a las demandas que se dan.

Posteriormente, Ivancevich y Matteson (1992), exponen que el estrés es como una respuesta adaptativa, medida por las características personales y/o por procesos psicológicos, consecuencia de alguna situación que plantea a la persona unas especiales demandas físicas y psicológicas.

En 1996, Lazarus define el estrés como un proceso interactivo entre el sujeto y el ambiente, constituido por variables antecedentes, que serían los llamados estresores, las variables mediadoras, que son la interacción que se da entre el sujeto y el entorno y las consecuencias, que son las respuestas que el individuo da ante el estrés.

Debido al gran número de estudios realizados a lo largo de la historia sobre el estrés, se pueden observar tres enfoques distintos aunque relacionados entre sí (Rubio, 2009):

- **Enfoque técnico:** este enfoque define el estrés como una característica nociva del entorno, es decir, exigencias o elementos amenazantes que se imponen al individuo. Este enfoque analiza la incidencia del estrés en las consecuencias que se producen de salud, estado físico y psicológico del trabajador.

- **Enfoque fisiológico:** define el estrés desde los efectos que producen estímulos aversivos sobre los individuos, estudiando la respuesta que dan los sujetos en un entorno amenazante o perjudicial para ellos. Este enfoque hace hincapié en la retroalimentación, en lo que el individuo puede sacar de positivo o negativo de su experiencia. En el caso de ser una retroalimentación positiva, el sujeto supera la situación de estrés e incorpora un nuevo aprendizaje para saber solventar futuros casos de estrés. Por el contrario, si se da una retroalimentación negativa, el sujeto verá su experiencia vivida como un fracaso.

Por ello, el estrés estará determinado por la evaluación que la persona haga de su retroalimentación, siendo consciente de las exigencias de la situación y su capacidad para manejarlas.

- **Enfoque psicológico:** entiende el estrés como la interacción que se da entre el individuo y su entorno laboral. Los factores ambientales junto con los psicológicos y organizativos hacen que este enfoque de importancia a los procesos que se dan entre el estímulo y la respuesta. Así, el sujeto hace una evaluación entre las exigencias requeridas y su capacidad para solventarlas.

Los síntomas que el estrés puede producir al individuo son muy variados (Párraga 2005): fisiológicos, psicosomáticos, emocionales, cognitivos, conductuales y sociales.

Las causas de que se produzca estrés pueden ser muy variadas, a estas causas se les denomina estresores. Podemos destacar los siguientes:

- **El entorno físico:** considerándose como estresores el ruido, las vibraciones, la iluminación, el clima, la higiene, la distribución, el número de persona, etc.
- **Los contenidos del puesto:** estos estresores son de los más comunes. Tanto una escasez de trabajo como un exceso del mismo puede ser potencialmente estresante. La variedad en el trabajo es otro estresor, ya que un pequeño cambio para salir de la monotonía no es malo, pero por el contrario si el trabajo cambia de manera abrupta la persona puede sentirse sobrepasado con la tarea. La sobrecarga de trabajo y los riesgos laborales se suman a la lista de estresores.
- **Los estresores socio-organizacionales:** estos estresores están basados en las relaciones sociales que se establecen entre los individuos de una organización, partiendo de los objetivos marcados y los roles que se dan en una empresa.
- **Estresores extra laborales:** las fuentes de estrés se generan por la influencia mutua que se da entre la vida laboral, la social y la familiar.

- **Los estresores en la enseñanza:** dentro de los estresores docentes podemos destacar la falta de tiempo para la realización de tareas, falta de reconocimiento, expectativas irreales, interacción entre docentes y alumnos, interacción entre docentes y familia. Etc.

La respuesta que el individuo de ante el estrés es variada, ya que se debe tener en cuenta los factores extrínsecos e intrínsecos de los individuos. No a todos un mismo estresor les hará responder de la misma manera. Por ejemplo, la competitividad en el trabajo para unas personas será un estresor y para otras un estimulante. Las personas que lo entiendan como estresor responderán de diferentes maneras ante el estímulo estresante. Hans Selye identificó tres etapas ante la respuesta del estrés. En la primera el cuerpo reconoce el estrés y se prepara para dar una respuesta; en la segunda, el cuerpo repara cualquier daño provocado por la alarma que emite la primera fase; y en la tercera es cuando el cuerpo comienza a debilitarse por la continua situación de estrés y conlleva al sujeto a la aparición de la enfermedad: estrés.

Según Peiró (1992), hay unos moduladores del estrés: las características del individuo y el apoyo social son muy importantes a la hora de afrontar el estrés. Para Smith y Bourke (1992) otro modulador del estrés es el nivel de satisfacción que una persona tiene en su puesto de trabajo. Además, Bhagat y Allie (1989) sostienen que la competencia personal puede actuar también como modulador.

Podemos concluir que el estrés aparece cuando un individuo es incapaz de dar respuesta a ciertas demandas para las que no está preparado o se siente incapaz de afrontarlas, ya sea por motivos organizacionales o por el alto nivel que requieren las demandas. Este exceso de demandas hace que el individuo se sienta sobrepasado y no pueda o no se vea capaz de llegar a las expectativas marcadas, ya sea por él mismo o por imposición de alguien. Por este motivo las personas comienzan a infravalorarse y a no verse capaces de superar una situación estresante para ellos, comienzan a evaluar su propio trabajo de forma negativa y a mostrarse indiferentes en el desarrollo de su trabajo. Altos niveles de estrés llegan también a afectar a nivel personal de los individuos (relaciones de pareja, relaciones sociales, etc.) debido a la falta de control de sus propias emociones y sentimientos ante agentes estresores.

Para poder abordar el estrés centrándonos en la profesión docente se deben tener en cuenta algunos modelos explicativos del estrés, abordándolo desde distintos ángulos (Rubio, 2009):

1. Interacción individuo-ambiente

Según Parra (2004), se entiende el estrés cómo el desajuste de lo que se exige a una persona y la capacidad de esta para cumplir con dichas exigencias. Los estresores y los factores personales interactúan entre sí dando una respuesta de modo que si se modifica alguno de ellos influirá en la respuesta del individuo. Para que este ajuste sea posible se dan dos componentes, las actitudes y las capacidades que el individuo tiene para satisfacer las demandas de la tarea y el ambiente en el que se desarrolla la situación. El estrés se hará visible si hay un desajuste entre uno o ambos factores.

2. Exigencias, control y apoyo

Este modelo pretende explicar el contenido de los estresores y porqué se vuelven estresantes para alguien. Entiende el estrés como un desajuste entre las demandas y el control que la persona tiene para afrontarlas.

Según el modelo de Karasek y Theorel (1990) (Figura 1) el estrés es la interacción entre las demandas físicas y psicológicas y la capacidad personal de afrontarlas. Cuanta mayor demanda haya y menor control se dé el estrés será superior.

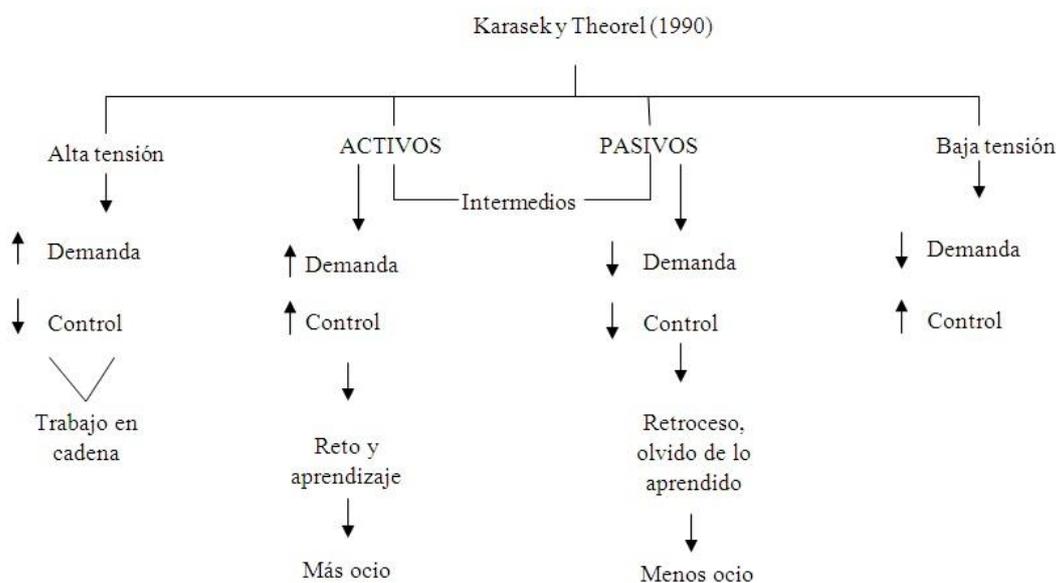


Figura 1: Modelo de Karasek y Theorel

En cuanto al estrés docente en este modelo, se debe tener en cuenta que a los maestros y maestras se les exige un alto grado de control y un continuo aprendizaje, así como un alto grado

de autonomía. También debe observarse que las relaciones que los docentes mantienen con alumnos, padres o compañeros pueden llegar a ser muy tensionantes.

3. Gratificación, esfuerzo y recompensa

Este modelo, representado por Peter y Siegrist (1997), basa el estrés en el balance entre el esfuerzo requerido por un individuo para realizar una tarea y las compensaciones que se reciben de ella. Existen dos tipos de esfuerzo: extrínseco, basado en las exigencias y en las obligaciones; y el intrínseco, representado por las motivaciones y la necesidad de control de la tarea. De todo esfuerzo se espera una recompensa, por lo que este modelo expone que el estrés es la falta de equidad entre el esfuerzo y la recompensa recibida.

4. Modelo sociocognitivo y transaccional

Este modelo considera el estrés como un estado psicológico negativo que involucra aspectos cognitivos y emocionales, explicando por qué los individuos responden a los mismos estresantes de formas diferentes.

Lazarus (1999) define el estrés como la interacción entre el entorno y la personalidad del individuo. Algo es estresante para una persona cuando es abrumador para ella, excede los recursos disponibles y pone en peligro el bienestar de la persona. Se dan unas variables ambientales (demandas, limitaciones, oportunidades, cultura) que interactúan con las variables personales. El grado de eficacia personal que el sujeto tenga será el desencadenante del estrés.

Puede darse una percepción subjetiva entre la persona y el ambiente de trabajo, siendo las exigencias excesivas con respecto a los recursos personales. Por lo que a una mayor demanda con pocos recursos se produce en la persona una crisis de auto eficacia desencadenante del estrés.

5. Excesiva exigencia emocional del profesor

En este modelo Cherniss (1993 y 1995) entiende el estrés como una crisis de competencias en la que los docentes dejan de desempeñar sus tareas eficazmente y adoptan una actitud no comprometida, tratando a los usuarios de forma distante o defensiva.

El trato de los docentes con el alumnado y sus familias requiere un gran esfuerzo por parte del profesor, ya que a éste le exige un gran control emocional puesto que en muchas ocasiones no pueden expresar lo que sienten con sinceridad debido a que deben formarse una buena imagen social. Esta falta de control de sentimientos hace que el docente desarrolle estrés y mal estar debido a las exigencias de su trabajo.

6. Aproximación comprensivas y contextualizada

Este modelo se centra en el trabajo y las organizaciones del mismo. Peiró y Martínez-Tur (2008) desarrollan el modelo AMIGO (Análisis Multifacético para la Intervención y la Gestión Organizacional) basado en un procedimiento de análisis, de intervención y de gestión

organizacional. Este modelo ha sido útil para identificar los riesgos psicosociales y los estresores que pueden afectar al bienestar y a la salud de los trabajadores.

Peiró y Rodríguez (2008) elaboran cinco bloques que contienen distintos estresores para así poder evaluar los riesgos psicosociales de una organización determinada:

- Facetas estratégicas: incluye su cultura, misión y visión relacionadas con las presiones y oportunidades del ambiente.
- Facetas duras: incluye los recursos económicos e infraestructura, la estructura organizacional, la tecnología y el sistema de trabajo.
- Facetas blandas: incluye la comunicación y el clima, políticas y prácticas de recursos humanos, la gestión organizacional y el capital humano.
- Facetas de integración: ajuste entre el capital humano y el sistema de trabajo y entre las expectativas y las promesas del empleador y empleado.
- Resultados organizacionales: se divide entre los resultados para el supra-sistema (sociedad, usuarios...), para el sistema (desarrollo de la organización) y sub-sistemas (compensación, satisfacción de intereses...)

Este intercambio tiene implicaciones para la salud y el bienestar de los participantes, siendo la decepción o frustración riesgos para la salud.

3.2 Estrés laboral: burnout

3.2.1 Síndrome de burnout

El término burnout, o “síndrome del profesional quemado” viene definido por un psicólogo estadounidense llamado Herbert Freudenberger. Freudenberger en 1974 estableció que el síndrome de burnout era característico de aquellas profesiones relacionadas con el ámbito social, como el sanitario y el educativo, caracterizado por un estado de agotamiento físico y psicológico debido a que los individuos trabajan intensamente sin tener en cuenta sus propias necesidades personales y en algunas ocasiones se une la falta de recursos con los que cuenta el trabajador para realizar la tarea de forma efectiva. La presión que siente el trabajador puede venir dada desde tres sitios: desde dentro de ellos mismos, desde las necesidades que los clientes tienen o desde los jefes y superiores. Desde una perspectiva psicológica el burnout es consecuencia de una inadecuada interacción entre el profesional y unos clientes con demasiadas necesidades (Ayuso, 2006 p. 2-3).

El burnout puede verse desde dos perspectivas distintas: psicosocial y organizativa. La perspectiva psicosocial fue estudiada por Maslach y Pines (1977), centrándose en el estudio de los factores ambientales que originan el burnout. Caracterizan el síndrome de burnout en tres dimensiones: agotamiento emocional, el profesional se siente vacío creyendo que ya no tienen

nada más que ofrecer a los demás; despersonalización, mostrando pérdida de empatía con los demás, insensibilidad, desapego, etc. Y por último falta de realización personal, apareciendo sentimientos negativos y de incapacidad para el trabajo teniendo la percepción de que los logros profesionales quedan por debajo de las expectativas personales. En cuanto a la perspectiva organizativa, Cherniss (1980) se ha centrado en las causas que generan el burnout sobre tres niveles: individual, organizativo y social. Por ello, se dan tres patrones distintos de respuesta ante el trabajo estresante: 1. La pérdida del sentido de idealismo y optimismo respecto al cambio; 2. Pérdida de simpatía y tolerancia ante los clientes y 3. La búsqueda creciente de realización personal fuera del trabajo.

El síndrome de burnout no es algo que aparezca repentinamente, sino que es un proceso, y que es diferente de unos individuos a otros. No es permanente, pero sí difícil de combatir y erradicar.

3.2.2 Malestar docente

Entendemos el malestar docente como “una situación problemática que se vive en las escuelas y colegios, que afecta profundamente la actividad educativa de las mismas, y determina en gran medida las condiciones laborales adversas en las que desempeñan diariamente su labor profesional cientos de miles de profesores.” (Manassero et al, 1994, p. 12).

La situación de crisis y mal estar en la enseñanza llevan años apareciendo como consecuencia de diversos factores sociales, educativos y laborales. Algunos de los indicadores del mal estar docente según Manassero et al. (1994) son los siguientes:

- **La escasez de recursos en la enseñanza:** en cuanto a material didáctico, edificios e instalaciones.

- **La inflexibilidad de la organización:** los horarios de los centros escolares son pautados e inamovibles, así como la distribución de los centros y los recursos asignados.

- **La multiplicidad de papeles del profesor:** las tareas del profesor han ido evolucionando cada año junto con las nuevas leyes educativas.

- **La violencia en la escuela:** se dan continuas peleas entre padres y profesores, profesores y alumnos y entre los propios alumnos.

- **Las nuevas exigencias sociales:** referido a las continuas modificaciones que sufre la sociedad desde los años setenta y a su vez los respectivos cambios en las leyes educativas.

- **La imagen del profesorado:** actualmente el profesorado ha perdido el nivel de aceptación y respeto que había anteriormente. Los medios de comunicación han contribuido con este hecho debido a las noticias negativas sobre la educación.

- **La falta de apoyo social:** el profesor necesita sentirse apoyado en su tarea ya que la educación no es solo responsabilidad de la escuela, sino de toda la sociedad.

- **La escuela como burocracia:** la escuela está formada por una organización en la que se divide el trabajo entre los miembros y se especifica sus roles y que además aplican unas normas comunes.

- **Salud de los profesores y absentismo:** según Esteve (1987) la mayor parte de las bajas laborales en la docencia son solicitadas por mujeres de más de 40 años, siendo las más destacadas las de otorrino y psiquiátricas.

Fueguel y Montoliu (2005) destacan que dentro del malestar docente el comportamiento de la familia actual. Las familias se inhiben muchas veces de la educación de sus hijos, dejando toda ella a cargo de la escuela. Los maestros se ven desbordados por la cantidad de tareas extracurriculares que hoy en día deben abordar.

Estas autoras también describen los principios que general el malestar docente. Los dividen en tres: respecto al alumnado, respecto a las funciones del docente y respecto a los recursos didácticos.

Los que se refieren a alumnado incluyen: la diversidad del alumnado, ya que las aulas de hoy en día son heterogéneas y el número de alumnos por aula, los docentes se encuentran con una ratio cada vez mayor. En cuanto a las funciones del docente destacan la preparación de la materia, que conlleva muchas horas y en algunos casos el material es escaso; la preparación de las tutorías, realizando un seguimiento personal de cada alumno; y la preparación de las entrevistas con los padres. Por último, respecto a los recursos resaltan la escasez de material, los espacios reducidos y la falta de personal de apoyo.

3.3 Autoeficacia

Entendemos la autoeficacia docente como la capacidad que tiene un maestro para enseñar de una forma efectiva al alumnado teniendo en cuenta los factores personales, ambientales y conductuales en los que se da la situación de enseñanza aprendizaje.

La Autoeficacia fue definida y utilizada por Bandura, quien entendía la autoeficacia como un mecanismo cognitivo que media entre la motivación y la conducta (Gonzalo y León, 1999). Este autor sostiene que las personas crean distintos ambientes los cuales afectan directamente al comportamiento de los individuos con los que se trata. Un profesor debe ser eficaz a la hora de conseguir los objetivos que se ha propuesto respecto al alumnado, así como motivarles para que los alumnos también puedan cumplir sus objetivos.

Los maestros actualmente deben adaptarse a todo tipo de cambios sociales, por ello, los docentes que más capacidad adaptativa tengan serán más eficaces en su trabajo, mientras que los maestros que no sean capaces de adaptarse y cambiar sus estrategias serán personas con más tendencia a sufrir estrés y depresión al sentirse ineficaces. También puede darse el caso de docentes que realmente sean ineficaces pero que ellos se sientan totalmente eficaces a la hora de motivar a los alumnos ya que piensan que el alumnado que va más atrasado y no sirve para estudiar no se debe “perder” el tiempo con ellos, por lo que se centran en el resto de alumnado y se sienten completamente eficaces.

Algunos estudios como el de Gibson y Dembo en 1984, demostraron que los profesores más autoeficaces eran aquellos que optimizaban al máximo el tiempo escolar, criticaban menos a sus alumnos y se esforzaban más por promover el aprendizaje sobre todo en los alumnos más desaventajados; sin embargo, aquellos más ineficaces perdían el tiempo en sus clases, criticaban al alumnado y no se esforzaban por estimular el aprendizaje de sus estudiantes (Edixón, Chacón, Carmen, y Chacón, 2010).

La autoeficacia de un docente recae en la automotivación por enseñar al alumnado. Para ello deben ir mejorando y renovando sus prácticas pedagógicas adaptándolas al contexto en el que se encuentren. Los docentes eficaces deben planificar sus acciones y ser capaces de prever el resultado de las mismas ante el grupo; así mismo deben evaluar sus propias prácticas y hacer que los alumnos se impliquen activamente en el aprendizaje. La experiencia es un grado que ayuda al docente a ser eficaz. Además, los docentes deben saber autorregularse, es decir, saber corregir sus errores y no frustrarse ante los fracasos, ya que no se debe entender como fracaso, sino como aprendizaje. Por lo que la autoestima del profesor será fundamental para que a su vez sea eficiente en su tarea. Un maestro con autoestima baja tendrá más tendencia a sentirse ineficaz y será más inseguro durante su práctica docente; mientras que un maestro con alta autoestima se sentirá más eficaz.

Prieto (2007) entiende que un profesor eficiente tiene que controlar primero “el grado de implicación de los alumnos, rendimiento, edad, tamaño del grupo” ya que el contexto escolar es muy importante a la hora de la preparación previa del docente. Además, explica que también se deben tener muy en cuenta las características propias de uno mismo, tanto con los antecedentes personales como con los profesionales, ya que el docente debe ser consciente de hasta dónde puede llegar. Unas de las variables más importantes que influyen son las del entorno, ya que estas a su vez influirán en la conducta del maestro y en las expectativas que este tendrá sobre el grupo. Prieto cita como características más importantes:

- **Características de los estudiantes:** teniendo muy en cuenta su nivel socio económico, las habilidades que poseen y el sexo, ya que estas afectan a las creencias de autoeficacia del maestro.

- **Las características del profesor:** centrándose en los años de experiencia del mismo.
- **Conductas interactivas:** referido a dialogar con los alumnos tanto de forma verbal como no verbal.
- **Tamaño de la clase:** si al docente le influye el tamaño del aula en el que va a trabajar, a los alumnos también les influirá, ya sea de una forma negativa o positiva, dependiendo de cómo lo transmita el profesor.
- **Clima escolar:** influye en la autoeficacia docente las normas que se den en el centro y las repercusiones que estas puedan tener. Las relaciones entre compañeros también influirán.
- Otros aspectos que también influyen en la autoeficacia docente son el **reconocimiento** que se le haga **al profesor** y el apoyo que se le proporcione en el centro.

Podemos concluir con que la eficacia docente está determinada por un número de factores, que podrían dividirse en factores extrínsecos e intrínsecos (Figura 2) y que aquellos docentes que se sientan más ineficaces a la hora de realizar su tarea serán aquellos que más problemas relacionados con el estrés tendrán a lo largo de su docencia.

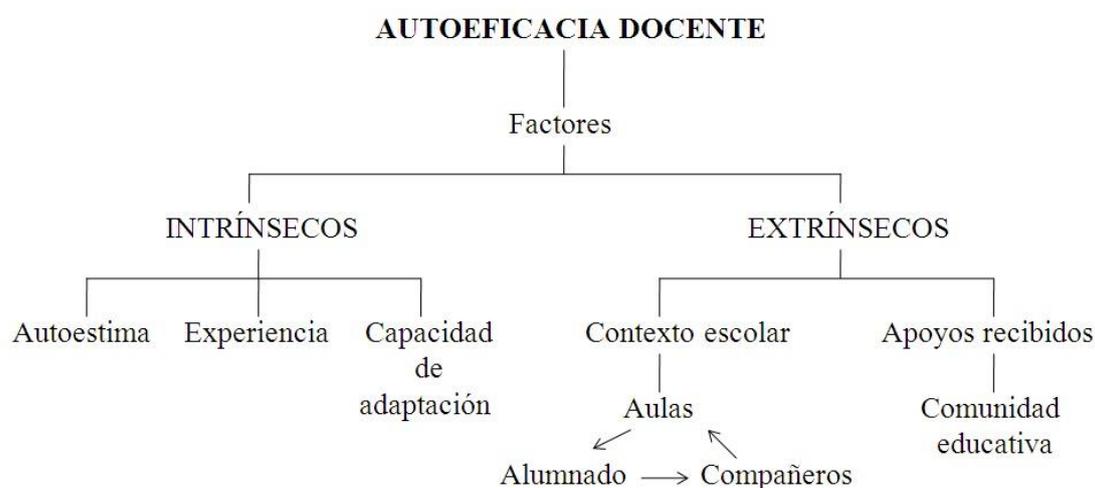


Figura 2: Autoeficacia docente.

3.4 Inteligencia emocional en el docente

La inteligencia emocional se entiende como la capacidad que tienen las personas para gestionar sus emociones en distintas situaciones, ya sean laborales, personales o sociales. Goleman (1996) define la inteligencia emocional como “la capacidad de motivarnos a nosotros

mismos, preservar en el empeño a pesar de las frustraciones, controlar los impulsos, regular nuestros estados de ánimo, empatizar y confiar en los demás”.

Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como “una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”.

Según explica Goleman (1996) las personas deben ser conscientes de sus propios estados de ánimo y saber describir qué nos pasa en cada momento, buscando el nombre adecuado para cada emoción. Si conseguimos entender qué nuestras emociones sabremos gestionarlas, buscando soluciones a los problemas existentes. Normalmente, el ser humano busca desembarazarse de sus propios sentimientos negativos. Según Mayer (en Goleman 1996) existen distintos tipos de personas a la hora de tratar sus sentimientos: la persona consciente de sí misma, las personas atrapadas en sus emociones y las personas que aceptan con resignación sus emociones. El primer grupo engloba a las personas que tienen una vida emocional más desarrollada, ya que son personas autónomas y seguras de sí mismas. Estas personas cuando caen en un estado de ánimo negativo no se obsesionan y no tardan en salir de él. El segundo grupo corresponde a las personas que se sienten desbordadas por sus emociones y se resignan a las mismas, por lo que no intentan salir de los estados de ánimo negativos, ya que son incapaces de controlar sus sentimientos, por lo que conviven con ellos. El último grupo son personas que normalmente saben con exactitud qué es lo que están sintiendo y aceptan esos estados de ánimo sin buscar soluciones para salir de la negatividad. Los sentimientos deben ser afrontados, y no suprimirlos u olvidarnos de que están ahí, ya que olvidarse de ellos afecta al bien estar emocional.

Según Goleman hay cinco elementos que componen la inteligencia emocional:

- Autoconocimiento: basado en el conocimiento de los propios sentimientos.
- Autorregulación: ser capaz de regular los sentimientos que se tienen.
- Motivación: es la capacidad emocional que tienen las personas para llegar a un objetivo marcado.
- Empatía: saber reconocer no solo los propios sentimientos, sino también los sentimientos de los demás.
- Habilidades sociales: capacidades que tienen las personas para saber llevar a otras hasta el camino deseado.

Goleman (1996) especifica que “la inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional”. Los docentes en la actualidad deben pertenecer al grupo que Mayer identifica como “personas conscientes de sí mismas”, ya que deben ser capaces de controlar y gestionar sus propios sentimientos debido a la sociedad actual a la que se enfrentan. Hoy en día los

maestros no solo enseñan contenidos al alumnado, sino que debe tratar con los padres, enseñar comportamiento, valores, comunicarse con la comunidad educativa y saber trabajar en equipo con el resto del profesorado del centro. Por todo ello, los docentes también deben adquirir unas habilidades sociales que les permitan trabajar en el aula, ya que serán las guías del alumnado a lo largo de su escolarización en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos, y trabajarán actividades como la enseñanza de habilidades empáticas, el desarrollo de las capacidades socio-emocionales y la expresión de sentimientos, tanto negativos como positivos.

Extremera y Fernández-Berrocal afirman que los docentes también deben adquirir competencias emocionales a nivel preventivo, ya que un control de las emociones ayuda a prevenir la aparición del estrés en el docente. Se sabe que los maestros, debido a su profesión, están expuestos a múltiples enfermedades, no solo las fonológicas, posturales... sino también a un alto nivel de estrés, depresión y diversos problemas de salud mental.

Como ya se ha citado en el apartado dedicado al estrés laboral, los docentes actuales deben enfrentarse a un número elevado de dificultades tales como la desmotivación del alumnado, el escaso apoyo social que reciben, el aumento del ratio de alumnado en las aulas, la falta de disciplina, etc. Todo ello conlleva a que el docente actual tiene que manejar unas habilidades que los maestros de épocas anteriores no requerían, por ello, para paliar el nivel de estrés, los profesores deben saber y manejar sus propias emociones.

MÉTODOLÓGÍA

1. PARTICIPANTES

La muestra de esta investigación está constituida por 60 participantes, todos ellos maestras y maestros del segundo ciclo de Educación Infantil, ya sean tutores (75%) o especialistas (25%). Han participado profesores de distintas comunidades autónomas, Castilla y León y la Comunidad de Madrid, así como un colegio de Lisboa (Portugal) y otro de Logroño (Figura 3). Los centros a los que pertenecen son públicos C.E.I.P (63,3%), públicos C.R.A (10%), concertados (10%) y privados (16,7%). Así mismo, un 80% de los centros participantes se encuentran en áreas urbanas, mientras que un 20% son rurales.

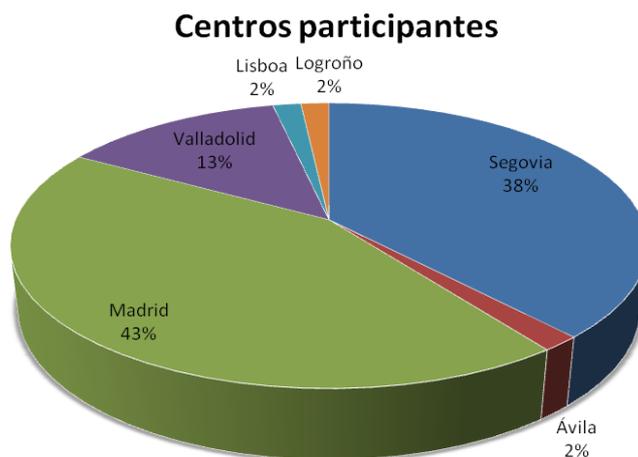


Figura 3: Centros participantes.

Un 86,7% de los participantes son maestras, mientras que un 13,3% son maestros. Las edades de los docentes que han participado en esta investigación son muy variadas, siendo las más frecuentes las edades de los maestros comprendidas entre los 31-40 años, con un 38,3% de participación, seguidos por los docentes de edades comprendidas entre los 41-50 años, con un 26,7% de participación. Los maestros de más de 50 años cuentan con el 20% del total. La muestra minoritaria se encuentra en los maestros de menos de 30 años, con una frecuencia del 15% (Figura 4).



Figura 4: Edad de los participantes.

Los cursos impartidos por los docentes participantes son variados, ya que los maestros tenían la opción de respuesta múltiple, como en el caso de especialistas que daban clase en

todos los niveles educativos de infantil, o tutores especialistas. Debido a esto, los docentes participantes de 1º de educación infantil suman un total del 35%, los de segundo un 40% y los de 3º de educación infantil suman un total del 60%.

A los participantes se les preguntó por el número de alumnos que tenían en sus aulas (Figura 5). Las respuestas más abundantes, con un 55% de respuestas fue que en las aulas había entre 21 y 25 alumnos, mientras que el porcentaje más bajo de alumnado, con un 0,5%, han sido las aulas en las que no hay más de 10 alumnos. Sin embargo, se debe destacar que un 63,3% de los docentes encuestados tenían en sus aulas a alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que el 36,7% de ellos no tenían este tipo de alumnado en el aula.

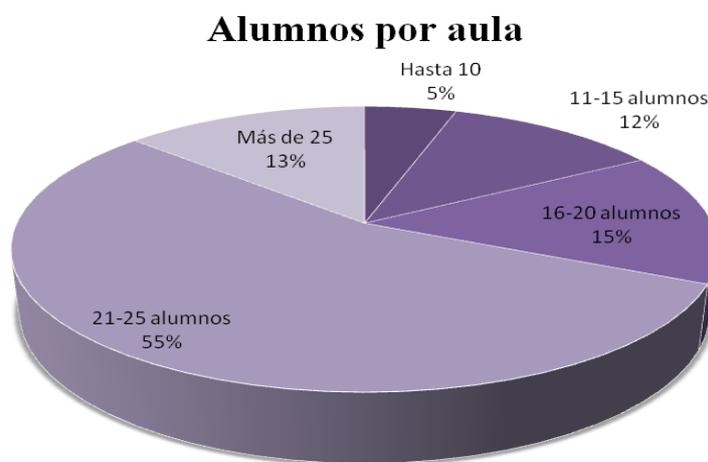


Figura 5: Alumnos por aula.

2. INSTRUMENTOS: ED-6 Y ECAD-EP

Los instrumentos utilizados en este análisis experimental han sido los siguientes:

- **Test ED-6:** este test está enfocado a la medición de los diferentes factores que hacen posible la aparición del estrés, consta de un total de 100 ítems agrupados en seis factores influyentes ante la aparición del estrés: ansiedad, depresión, presiones, creencias desadaptativas, desmotivación y mal afrontamiento. Los ítems que aparecen en este test han surgido a raíz de estudiar los aspectos determinantes del estrés. Se valora en forma de escala numérica del 1 al 5, 1 indicando estar en total desacuerdo, y 5 total acuerdo (Anexo 1).

La ansiedad y la depresión recogen respuestas más características del estrés, manifestando problemas del sueño, miedos... Los ítems referidos a las creencias desadaptativas están enfocados a observar el grado de acuerdo que tiene el profesor frente a tópicos en el mundo de la educación. Los que aluden a los ítems de presiones representan las fuentes del malestar docente. El factor de desmotivación se centra en lo que su propio nombre indica,

causas de desmotivación docente. Por último, el mal afrontamiento recoge aspectos que pueden maximizar o minimizar las fuentes de estrés. Todos estos factores se presentan ante los maestros de una forma aleatoria.

La fiabilidad de esta escala ha sido demostrada, ya que el Coeficiente Alfa de todos los factores se encuentra entre el $\alpha=.74$ y $\alpha=.89$, siendo la fiabilidad total de $\alpha=.93$. Esta escala se convierte en un instrumento válido para la detección precoz del estrés en los docentes y la obtención de información sobre el malestar docente.

- **Test ECAD-EP:** este test valora la autopercepción que un docente tiene de sí mismo con respecto a su competencia psicoinstruccional. Gracias a este test se puede establecer una propuesta sobre el estilo de enseñanza que llevan a cabo los profesores de Educación Primaria. Este test está creado en un formato de escala, en el cual se valoran los ítems del 1 al 5. El 1 indicará un total desacuerdo, mientras que el 5 indica un total acuerdo con el ítem. (Anexo 2).

El test consta de 58 ítems agrupados en tres factores diferentes: el **factor socioemocional**, compuesto por las variables “Convivencia”, “Mediación”, “Dinamización grupal”, “Implicación afectiva”, “Adaptación comunicativa”, “Sensibilidad comunicativa”, “Empatía” y “Autoeficacia”. El segundo **factor** es el **Comunicativo-relacional** constituido por las variables de “Asertividad”, “Liderazgo Afectivo”, “Liderazgo ejecutivo”, “Resolución de conflictos”, “Comunicación no verbal” y “Comunicación paraverbal”. Por último, el **factor Instruccional**, compuesto por las variables “Adaptación a nuevas situaciones”, “Control Instruccional” y “Planificación”.

Esta escala es válida y fiable para usarse como un instrumento de evaluación para cuantificar las competencias docentes del profesorado de educación primaria y determinar los estilos de enseñanza más eficaces en esta etapa. Calculado el grado de fiabilidad a través de del α de Cronbach se obtiene que el factor socioemocional obtiene una puntuación de $\alpha=.852$; el factor comunicativo-relacional $\alpha=.788$ y el factor instruccional $\alpha=.721$.

3. PROCEDIMIENTO

El procedimiento para la realización del trabajo de investigación ha seguido la siguiente secuencia (Figura 6):

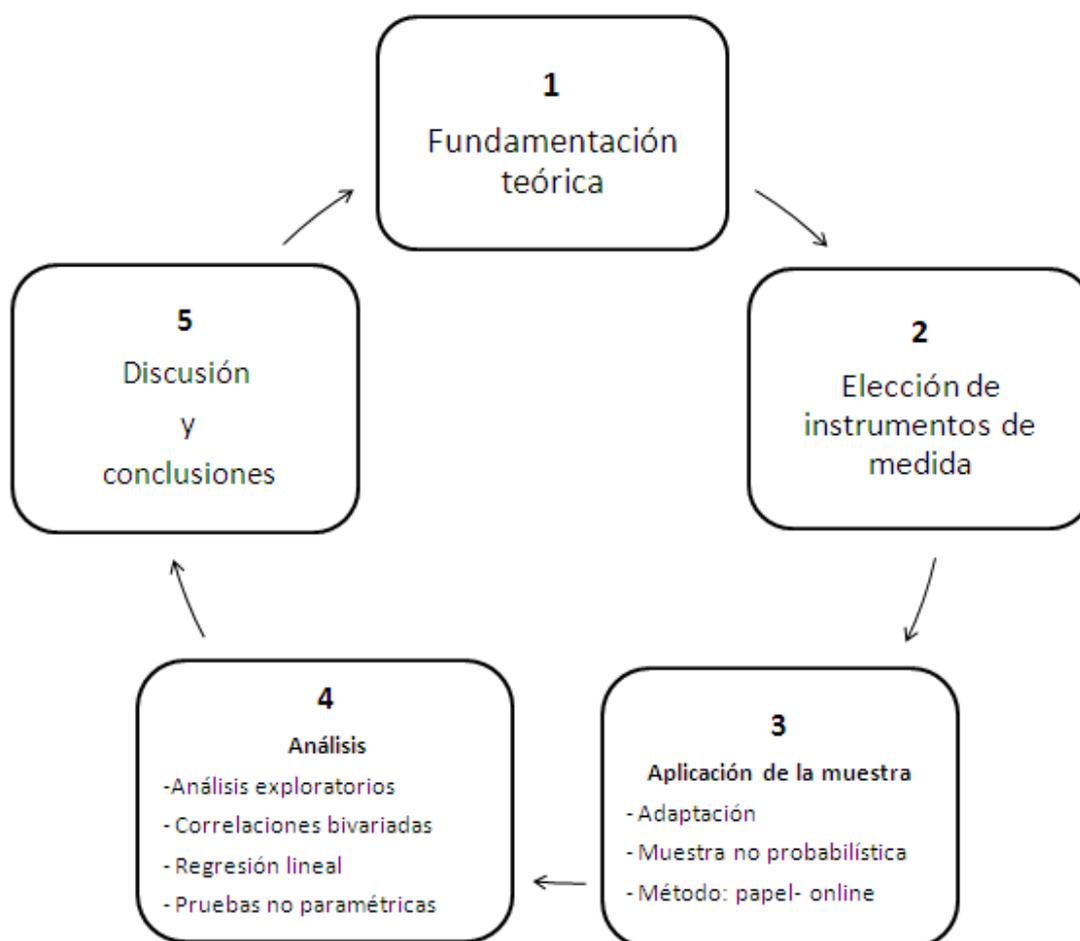


Figura 6: Etapas del procedimiento. Adaptado de Quivy y Van Campenhoudt, 2000.

1. Fundamentación teórica

Para dar comienzo a mi investigación lo primero que he realizado ha sido una revisión bibliográfica sobre el estrés docente, las competencias docentes, el estrés en el profesorado y la inteligencia emocional. Para ello, he utilizado diferentes bases de datos como por ejemplo Internet book database, Dialnet, REBIUM (red de bibliotecas universitarias) y catálogo ALMENA (Universidad de Valladolid). También he obtenido información de distintas revistas electrónicas como Psicothema, Psicodidáctica, RELIEVE (Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía), etc. Por último, he consultado diferentes libros obtenidos de las bibliotecas públicas.

2. Elección de instrumentos de medida

A continuación he seleccionado los instrumentos de medida que iba a usar en mi investigación, en este caso la elección ha sido de instrumentos de medición de actitudes y cómo éstas no son susceptibles de observación directa, sino que han de ser inferidas de las expresiones verbales o de la conducta observada lo que conllevaría una medición indirecta, y se lleva a cabo por medio de escalas de evaluación en las que partiendo de una serie de afirmaciones, proposiciones o juicios, los individuos manifiestan su opinión, deduciéndose así sus actitudes (Mejias, 2011). Uno de los test elegidos ha sido el ED-6 (Gutiérrez, Morán y Sanz, 2005) para medir los factores que influyen en la aparición del estrés que consta de un total de 100 ítems agrupados en seis factores influyentes ante la aparición del estrés: ansiedad, depresión, presiones, creencias desadaptativas, desmotivación y mal afrontamiento, y el cual se valora en una escala numérica del 1 al 5, 1 indicando estar en total desacuerdo y 5 total acuerdo. También se ha elegido el test de autopercepción docente ECAD-EP (Valdivieso, Carbonero y Martín, 2013), que consta de un total de 58 ítems agrupados en tres factores diferentes: socioemocional, comunicativo-relacional e instruccional, valorada en escala numérica del 1 al 5, 1 indicando estar en total desacuerdo y 5 total acuerdo. Estos test han sido elegidos por ser los más ajustados a la temática elegida, en este caso los estilos de enseñanza y el estrés docente.

Para poder aplicar los test a la muestra he tenido que adatar ambos test para maestros y maestras de Educación Infantil, ya que están pensados solo para docentes de Educación Primaria, por lo que ha sido necesaria la adaptación de algunos ítems. Los test fueron transcritos a ordenador en formato de tabla para su impresión y también introducidos en un programa online, el Google Drive, para poder mandarlo por correo a los diferentes centros.

3. Aplicación de la muestra

La muestra se ha elegido por medio de un muestreo no probabilístico, por lo que se han buscado personas que tuviesen conocimiento sobre el tema a tratar, en este caso la enseñanza en el periodo de Educación Infantil.

El procedimiento que he seguido ha sido el siguiente: entrega de los test en mano en los distintos centros educativos. Para ello, he ido a los diferentes centros presentándome y presentando el trabajo que estaba llevando a cabo, hablando, normalmente, con los jefes y jefas de estudio de cada centro escolar. Ellos han sido los que han gestionado con sus profesores quiénes lo realizaban. Para recogerlos di un plazo de una semana en cada centro educativo, siendo más flexible con los plazos en los centros de Castilla y León, en este caso en Segovia, debido a que me era más fácil ir a recogerlos.

Otra gran parte de los test los he recopilado por medio de internet, utilizando el programa de Google, Google drive, en el cual introduje los datos a contestar y las respuestas me llegaban automáticamente. Gracias a conocidos en el mundo educativo el test fue enviado a un

número de maestros y maestras y contestado, e incluso difundido a más maestros de otros centros.

Después de haber recopilado los test, tabulé los datos a una tabla de Excel (Anexo 3) para mejor manejo y conteo de los resultados. La tabulación se ha llevado a cabo por medio de claves numéricas, siendo la respuesta a cada ítem un número específico, por ejemplo, para tabular el sexo del docente participante si era hombre se tabulaba con el número 1, si era mujer, con el 2; si era colegio público CEIP se tabulaba con 1, concertados el número 2, público CRA con el 3 y privados con el 4; y así todos los datos que había en los test en los que la respuesta era múltiple, a elegir solo una de ellas. El resto de ítems se tabuló numéricamente correspondiendo con la escala de 1 al 5 indicada. La tabulación se ha realizado de este modo para poder analizar posteriormente los datos de una forma estadística.

4. Análisis

Tabulados los datos se procedió a realizar el análisis estadístico para obtener los resultados, para ello se utilizó el programa SPSS 20.0. El proceso de análisis ha sido dirigido por el profesor-tutor y he recibido indicaciones para su posterior análisis y comentario. En los análisis descriptivos se han obtenido las frecuencias y los porcentajes, las puntuaciones media para las variables cuantitativas, así como los valores mínimos y máximos de las respuestas obtenidas. Para ello se han usado:

- **Análisis exploratorios** de los datos: análisis descriptivos, gráficos de dispersión-nube de puntos y diagramas de cajas.
- **Correlaciones bivariadas para variables ordinales** (Rho de Spearman): se ha utilizado este tipo de correlación ya que analizamos el grado de acuerdo ordenado en valores del 1 al 5.
- **Regresión lineal** (múltiple y simple): para determinar el grado de predicción de la variable dependiente (en este caso el estrés docente) a partir de las variables independientes (los estilos de enseñanza).
- **Pruebas no paramétricas:** para comparar las medidas entre las distintas muestras independientes, viendo así si hay diferencias estadísticamente significativas en la media de la variable “Estrés” entre los distintos grupos de análisis:
 - ✓ U-Mann Whitney (para 2 grupos).
 - ✓ H de Kruskal-Wallis (para más de 2 grupos).

5. Discusión y conclusiones

Por último se han extraído los resultados y las conclusiones a partir del análisis de los datos en ambos test. En la discusión se destacan los aspectos negativos y positivos de la realización de esta investigación.

RESULTADOS

Los resultados del test ECAD-EP, escala de autopercepción del proceso de enseñanza-aprendizaje docente, muestran que los maestros tienen una mayor percepción de sí mismos en el factor comunicativo-relacional, ya que en una escala del 1 al 5 la media de este factor es de $M=4,38$ y la desviación típica es $SD=0,41$, por lo que los maestros encuestados se ven capaces de ser asertivos en las relaciones laborales a las que están expuestos, de solucionar conflictos que pueden aparecer y en general son comunicativos en su centro de trabajo. En menor medida, $M=3,11$ de media y $SD=0,32$ de desviación típica, aparece el factor instruccional, por lo que por término medio son capaces de adaptarse a nuevas situaciones y a controlar y planificar su propia acción docente. Por último, y con la media de $M=3,03$, y $SD= 1,46$ de desviación típica, aparece el factor socioemocional, lo que indica que de media son capaces de empatizar; sin embargo, la desviación típica es bastante más elevada que en el factor anterior, lo que expresa que no todos los maestros son capaces de empatizar, convivir, de ser autoeficaces, etc.

La desviación típica señala que la muestra es heterogénea, ya que las respuestas de ambos test no muestran siempre las mismas respuestas, cada docente se percibe de una forma distinta. Así mismo, en los dos test se puede observar qué ítems son los más apreciados por los maestros y cuales lo son menos, indicando qué es lo que mejor se les da o cuáles son sus preferencias.

En el análisis de la escala ED-6 de evaluación del estrés docente se observa una media de $M=2,36$ y una desviación típica bastante baja, del $SD= 0,4$, por lo que en general los docentes controlan el estrés y no se sienten estresados, pero piensan que deben mejorar en algunos aspectos personales.

Después de realizar una correlación bivariada de Spearman entre la ECAD-EP y la escala ED-6 (Tabla 1) los resultados revelan que los factores socioemocional $\alpha= .712$ y el instruccional $\alpha=.556$ son los que correlacionan de forma positiva con el nivel de control del estrés docente. Esto quiere decir que a mayor control socioemocional e instruccional tenga el docente sobre su práctica educativa, mayor control tendrá sobre el estrés.

Sin embargo, como podemos apreciar en la tabla, el factor comunicativo-relacional $\alpha= -.066$ no es significativo a la hora del control del estrés, ya que el coeficiente de correlación es muy próximo a cero (ausencia de correlación lineal).

Tabla 1. *Correlaciones Lineales.*

| | | | Control estrés | F. socioemocional | F. comunicativa- relacional | F. instruccional |
|--|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------|--------------------------|--|-----------------------------|
| Rho de Spearman | Control estrés | Coefficiente de correlación | 1,000 | .712** | -.066 | .556** |
| | | Sig. (bilateral) | . | .000 | .618 | .000 |
| | | N | 60 | 60 | 60 | 60 |
| F. socioemocional | Coefficiente de correlación | | .712** | 1,000 | -.031 | .465** |
| | | Sig. (bilateral) | .000 | . | .815 | .000 |
| | | N | 60 | 60 | 60 | 60 |
| F. comunicativa- relacional | Coefficiente de correlación | | -.066 | -.031 | 1,000 | .002 |
| | | Sig. (bilateral) | .618 | .815 | . | .991 |
| | | N | 60 | 60 | 60 | 60 |
| F. instruccional | Coefficiente de correlación | | .556 | .465** | .002 | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | .000 | .000 | .991 | . |
| | | N | 60 | 60 | 60 | 60 |

** (p.≤0,01)

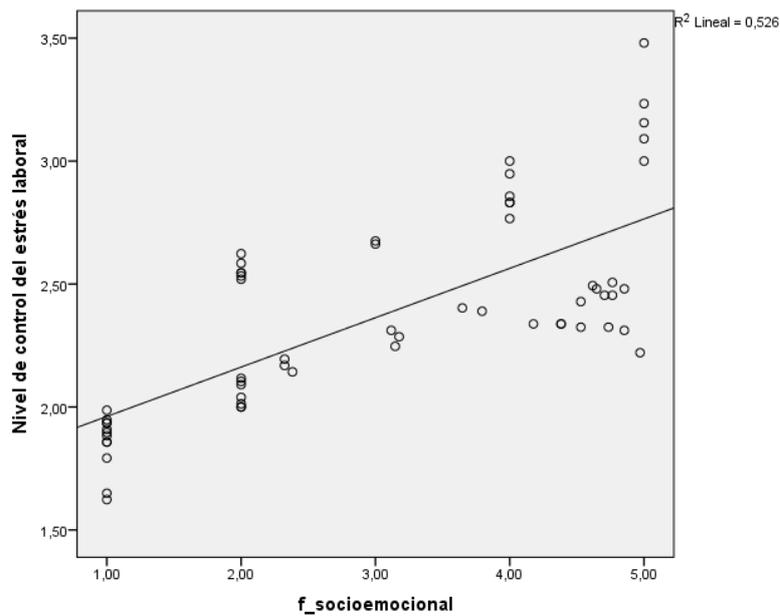


Figura 7: Factor Socioemocional.

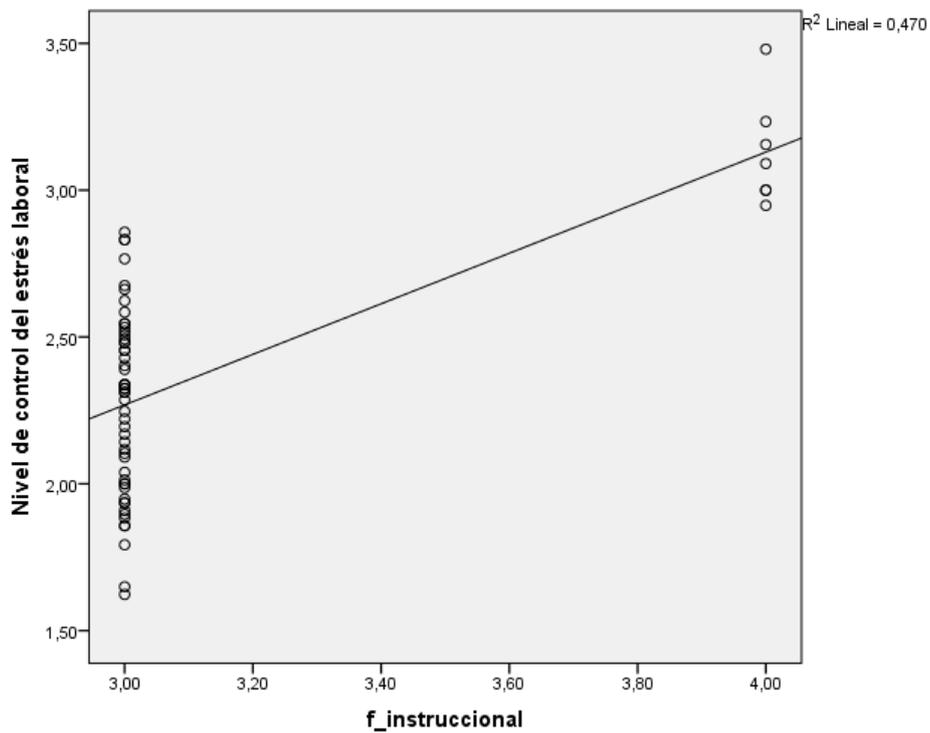


Figura 8. Factor Instruccion.

Vinculado al anterior resultado, el análisis de regresión lineal múltiple indica que se puede predecir el 70,3% del estrés docente (Tabla 2) por medio de las dimensiones socioemocionales e instruccionales, mientras que la dimensión comunicativa-relacional no influye (Tabla 3).

Tabla 2: *Resumen del modelo.*

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. De la estimación |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | .838 ^a | .703 | .687 | .22755 |

a. Variables predictoras: (Constante), f_instruccion, f_comunicat_relacional, f_socioemocional.

Tabla 3. *Coefficientes.*

| Modelo | Coefficients no estandarizados | | Coefficientes tipificados | t | Sig. | |
|----------|-----------------------------------|------------|---------------------------|-------|-------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | | |
| 1 | Constante | .208 | .438 | | .637 | |
| | F. Socioemocional | .147 | .022 | .531 | 6,615 | .000 |
| | F. Comunicativa-relacional | -.021 | .071 | -.021 | -.290 | .773 |
| | F. Instruccional | .580 | .101 | .461 | 5,746 | .000 |

a. Variable dependiente: Nivel de control del estrés laboral.

Adicionalmente, se ha realizado un análisis sobre el nivel de estrés docente con otras características sociodemográficas de la muestra estudiada para comprobar si existen diferencias significativas en el estrés medio de los diferentes grupos. Los resultados mostraron que las siguientes variables no influyen en el control del estrés docente (Anexo 4): sexo, tipo de residencia escolar, existencia de alumnado con necesidades educativas especiales, diferentes funciones de docencia, tipología del centro, edad del entrevistado y el número de alumnos por aula.

Como conclusiones se debe destacar que los factores socioemocionales e instruccionales correlacionan linealmente de forma significativa y positiva con la variable dependiente estrés. Con ello se indica que a mayor control de estos factores el control del estrés será mayor en los docentes. Como hemos comprobado, unos niveles altos de autoeficacia docente, que se incluye dentro del factor socioemocional siendo uno de sus ítems analizados, harán que los docentes tengan mayor control del estrés siendo estos docentes los que más optimizan el tiempo en sus clases y propiciando el aprendizaje (Edixón, Chacón, Carmen, y Chacón, 2010). Tanto los factores intrínsecos como extrínsecos del docente influyen en el propio control, una mayor experiencia hará que los docentes se encuentren más confiados y seguros en sus aulas. También se debe destacar que una planificación correcta de trabajo en el aula hace que los profesores tengan un mayor control sobre su docencia y eso les haga estar más relajados en su práctica educativa, ya que saben qué es lo que deben enseñar en cada momento. El cómo enseñar, es decir, el estilo de enseñanza manejado por el profesor, influye también en la aparición del estrés. También es importante para controlar el estrés docente que tengan una capacidad de adaptación muy desarrollada, ya que en el ámbito educativo al trabajar con personas nunca

sabes qué es lo que va a suceder al día siguiente, ya que no solo trabajas con los alumnos en el aula, sino que también se trabaja en grupo con otros maestros del centro escolar y con el resto de la comunidad educativa. En cuanto al contexto escolar, se verifica que es importante para los maestros, para que puedan llevar su práctica educativa de una mejor manera, contando con el material suficiente y los apoyos necesarios (Manassero et al. 1994). Por último, destacar la importancia del factor emocional (Goleman 1995) y la necesidad de que los docentes controlen sus propias emociones para manejar el nivel de estrés que sufren al tratar diariamente con padres, alumnos y comunidad educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo proporciona evidencia empírica entre la relación de los estilos de enseñanza y el control del estrés docente. Al aplicar el proceso de investigación científica se desarrollan nuevos contenidos conceptuales y teorías, que a su vez producen ideas nuevas e interrogantes para investigar, posibilitando de este modo el progreso de las ciencias (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Esta investigación me ha aportado nuevos conocimientos, pero realizándola también me he encontrado con algunas limitaciones. Las aportaciones de haber trabajado este tema son las siguientes:

- **Conocimientos de los estresores en docentes:** gracias a mi investigación he aprendido qué factores son los más importantes para los maestros a la hora de poder llevar a cabo su vida como docentes. Quería conocerlos para poder evitar en un futuro que yo sea una maestra estresada.
- **Recordatorio de los estilos de enseñanza:** he podido aprender y profundizar más sobre los distintos estilos de enseñanza que hay y he llegado a la conclusión de que cada maestro debe conocer bien a su grupo de alumnos para poder llevar a cabo unos estilos u otros y que sean eficaces.
- **Importancia de la inteligencia emocional:** he constatado la importancia de los factores socioemocionales que todo docente debe tener y controlar. Es cierto que nadie nos enseña a controlar y canalizar nuestras emociones así como a reconocerlas. Creo que los docentes debemos ser los primeros en adquirir el control sobre nosotros mismos para poder transmitírselo a nuestros alumnos.

Por otro lado al realizar esta investigación me he encontrado con algunas limitaciones:

- **Tiempo:** me hubiese gustado contar con más tiempo para poder haber conseguido un mayor número de participantes en la encuesta, ya que, en mi

caso, tenía que pasar un gran número de test e ir a los colegios por las mañanas, coincidiendo con el periodo de prácticas.

- **Número de ítems de los test:** el número total de ítems entre ambos test sumaban 158, por lo que muchos docentes no han querido colaborar en la investigación debido a la longitud de los test y el tiempo que llevaba realizarlos.
- **La muestra:** no me ha resultado fácil conseguir la muestra, ya que muchos docentes de los centros, sobre todo de privados y concertados aunque se les mantenía en anonimato, no querían participar en ningún tipo de investigación académica y menos de este estilo de investigación, dónde se les pregunta cosas bastantes personales. Además, la escasa muestra no permite establecer conclusiones que puedan generalizarse en otros contextos.

Gracias a los dos periodos de prácticas que he tenido he podido observar como distintos estilos de enseñanza aplicados al mismo grupo de niños hace que unos alumnos avancen y otros se queden atascados en conceptos que no llegan a comprender. Con la observación que he podido realizar estos dos años me he dado cuenta de que un estilo de enseñanza que sea innovador, llamativo y que deje la propia experimentación del alumno funciona mucho mejor que un mando directo y la repetición de patrones. En el caso de este grupo de alumnos los niños avanzaban más en los contenidos y adquirían, por ejemplo, mejores competencias lingüísticas con un estilo dinámico basado en el descubrimiento guiado y resolviendo ellos mismos los problemas planteados que con un estilo directivo. Además, también he observado, que curiosamente la maestra que usaba un mando directo era la que no llevaba una planificación de aula, la que tenía conflictos con el resto del quipo del profesorado, la que (dicho por ella misma) no se adapta bien a algunos cambios que puedan darse y sobre todo la que no sabía controlar sus emociones y canalizarlas dentro del aula. Sin embargo, la otra maestra llevaba una planificación de sus tareas, dejaba a un lado los asuntos personales cuando llegaba al colegio, colaboraba con los demás maestros y tenía una gran capacidad de adaptación hacia cualquier problema que se la plantease. Por lo que la docente que usaba un mando directo estaba todos los días nerviosa, y estresada, porque no la daba tiempo a terminar los libros del aula, mientras que la otra maestra acabó sin ningún problema sus libros con los niños y no estaba ni agobiada ni estresada. Como ya he comentado antes esto es una apreciación mía personal y no el fin de este análisis, pero quería destacar que gracias a la investigación realizada he podido descubrir la gran conexión que hay entre estos conceptos que siempre se nos presentan de forma abstracta y que realmente no conocemos en profundidad.

Como conclusiones finales decir que se considera conveniente realizar una investigación a fondo sobre el tema del estrés docente relacionado con los estilos de enseñanza porque tienen una gran conexión a la hora de llevar a cabo los docentes su práctica en el aula, además puede influir negativa o positivamente el estilo que ellos utilicen con el desarrollo de la adquisición de las competencias por parte del alumnado.

A pesar de los resultados obtenidos, se debe tener en cuenta que los datos no son muy fiables debido al bajo número de docentes encuestados. Es necesaria una muestra mucho mayor para que los datos sean del todo fiables al analizarlos y se puedan generalizar a un contexto mayor de población. Además, hay que tener en cuenta la deseabilidad social, es decir, que el individuo encuestado siempre va a querer quedar bien con el experimentador y hace lo que se supone que se espera que haga. Este aspecto hace que los test se puedan desviar de la realidad experimentada, además en mis resultados se observa como en el test específico de autopercepción los docentes se puntúan, en la mayoría de los casos entre el 4-5 de la escala de 1 al 5.

Considero que en los centros educativos se deberían llevar a cabo talleres en los que los maestros aprendan a expresar sus sentimientos y sobre todo aprendan a trabajar en equipo, ya que la educación no es cosa de un solo maestro, sino que se trabaja en conjunto con los especialistas y con el resto de la comunidad educativa.

Finalmente, expresar que el trabajo me ha servido para aprender sobre mi propia práctica docente, para saber qué debo hacer en un futuro para paliar la aparición del estrés. Me ha gustado mucho trabajar este tema, me ha resultado interesante y ameno. Me ha llamado la atención que la mayoría de las investigaciones realizadas se hayan hecho sobre los docentes de educación primaria, y en mucha menor medida de educación infantil. Me hubiese gustado haber conseguido una muestra mucho mayor para poder sacar unas conclusiones más reales, pero estoy satisfecha con el trabajo que he realizado y con todo el esfuerzo que le he dedicado.

PLAN DE INTERVENCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN

Este plan de intervención se realiza con objeto de ayudar a los docentes a gestionar sus emociones y la mejora de las relaciones sociales entre los distintos miembros de un centro escolar. El plan está pensado para realizarlo entre compañeros de un mismo centro educativo, ya que también incluye dinámicas de confianza y conocimiento entre el equipo. Con esto, se quiere conseguir una mejoría de la relación entre equipos de trabajo y mejora de la gestión emocional a

nivel personal, laboral y social. La edad de los participantes es indiferente, ya que los talleres son asequibles para cualquier edad, sexo y nivel educativo impartido por el docente.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta intervención será el siguiente:

- Aprender el manejo de las emociones en distintas situaciones.

Los objetivos específicos serán:

- Mejorar las relaciones sociales dentro de un equipo de trabajo.
- Coger confianza entre los miembros de un mismo grupo de trabajo.
- Aprender a expresar las emociones: positivas y negativas.
- Empatizar con los compañeros.

3. TEMPORALIZACIÓN Y ACTIVIDADES

Este taller está pensado para realizarse a lo largo de un mes, siendo los días elegidos para el mismo los martes y jueves en jornada de tarde. Al poder llevarse en cualquier centro escolar el horario de tarde se haría a convenir con el centro y los docentes participantes. La duración de cada sesión será de dos horas y estará estructurada en varias fases: realización del taller, descanso y debate final. La duración total del curso será de 16 horas repartidas en cuatro semanas. La organización sería la siguiente:

| Día/hora | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Tiempo |
|----------------|-------|--|-----------|--|---------|---------|
| 17:00 19:00 | | <u>Presentación del curso.</u> Dinámicas de presentación. | | <u>Confianza</u> 1:15h. Taller 0:15h. Descanso 0:30h. Debate | | 4 Horas |
| 17:00 19:00 | | <u>Expresión de sentimientos.</u> <u>Ámbito social y personal.</u> 1:15h. Taller 0:15h. Descanso 0:30h. Debate | | <u>Risoterapia</u> 1:15h. Taller 0:15h. Descanso 0:30h. Debate | | 4 Horas |
| 17:00 | | <u>Resolución de</u> | | <u>Expresión de</u> | | 4 Horas |

| | | | | | | |
|------------------------------|--|---|--|--|--|---------|
| 19:00 | | <u>conflictos.</u> 1:15h. Taller 0:15h. Descanso 0:30h. Debate | | <u>sentimientos.</u> <u>Ámbito</u> <u>laboral.</u> 1:15h. Taller 0:15h. Descanso 0:30h. Debate | | |
| 17:00 19:00 | | <u>Resolución de</u> <u>conflictos.</u> 1:15h. Taller 0:15h. Descanso 0:30h. Debate | | <u>Relajación</u> 1h. Masaje a 6 0:15 Descanso 0:45 Evaluación final | | 4 Horas |

REFERENCIAS

Aluja, A. (1999). *Monografía sobre estrés, salud y personalidad en los docentes.*
http://web.udl.es/usuaris/e7806312/monografia_estres.pdf (Consulta: 3 de abril de 2013).

Ayuso, J.A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista electrónica Iberoamericana de Educación*, 39.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf> (Consulta: 4 de abril de 2013).

Castro, J.A. (2004). El estrés laboral en el profesorado femenino y masculino de E.S.O y Bachillerato: sus dimensiones, sus relaciones con otros factores psicológicos y valoración de la eficacia de un procedimiento de intervención con seguimiento. *Ministerio de trabajo y asuntos sociales.*
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/salud/contenidos/EstudiosYEstadisticas/EstresProfesorado/1171885214766_estres_en_el_profesoradox1x.pdf (Consulta: 8 de mayo de 2013).

De La Torre, C. (2007). El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional. *Revista de la escuela universitaria de magisterio de Toledo*, 17, 301-325.
<http://stellae.usc.es/red/file/view/5625/el-malestar-docenteun-fenmeno-de-relevancia-internacional> (Consulta: 5 de mayo de 2013).

Domínguez, J.A. (2009). Riesgo psicosocial en la universidad: estresores propios del docente universitario. *Revista digital de prevención*, 2.

http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4845/riesgo_psicosocial_universidad.pdf?sequence=2 (Consulta: 5 de mayo de 2013).

Durán, A., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). Inteligencia emocional y Burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265. http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF5burnout_en_profesores.pdf (Consulta: 7 de mayo de 2013).

Edixon, J., Chacón, G., Carmen, T. y Chacón, C. (2010). *Un modelo para medir el sentido de autoeficacia docente en profesores de inglés como lengua extranjera en secundaria*. *Evaluar*. 10, 1-21. 2010.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista electrónica Iberoamericana de Educación*, 33. <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF> (Consulta: 6 de mayo de 2013).

Flores, M.D. (2001). El factor humano en la docencia de educación secundaria: Un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional. *Universidad Autónoma de Barcelona*. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4734/mdfr1de2.pdf?sequence=1> (Consulta: 7 de mayo de 2013).

Fueguel, C. y Montoliu, MR. (2005). *El malestar docente, propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez, L. y Carrascosa, J. (Coords.) (2000). *Prevención del estrés laboral docente*. Valencia: Culturals Valencianes.

Gonzalo, M. y León, B. (1999). La promoción de la Autoeficacia en el docente universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1), 79-90.

Gutiérrez, P., Morán, S. y Sanz, I. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *RELIEVE*: 11, 1, 47-61.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación (3ª ed.)*. México: McGraw Hill.
- Inglés, C, Martínez, A y Piqueras, J.A. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 37. <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf> (Consulta: 25 de abril de 2013).
- Jesús de León, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de investigación*, 57, 69-97.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En boletín Oficial del Estado, num. 106 de 4 de mayo de 2006.
- Manassero, M.A., Vázquez, A., Ferrer, V.A., Fornés, J. y Fernández, M.C. (2003). *Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. <http://www.doredin.mec.es/documentos/089500017.pdf> (Consulta: 18 de abril de 2013).
- Mejias, N. (2011). Escalas de actitudes en investigación. *Odiseo revista electrónica de pedagogía*, (11). <http://odiseo.com.mx/libros-resenas/2011/07/escalas-actitudes-en-investigacion> (Consulta: 25 de mayo de 2013).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). La integración del sistema universitario Español en el Espacio europeo de Enseñanza Superior. http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf (Consulta: 10 de abril de 2013).
- Miras, N. (2011). *Mente, cuerpo y emociones. El estrés emocional y la salud*. http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/v_jornades/comunicacions/mente_cuerpo_y_emociones-el_estres_emocional_y_la_salud.pdf (Consulta: 6 de mayo de 2013).
- Párraga, J.M. (2005). *Eficacia del programa I.R.I.S para reducir el síndrome de Burnout y mejorar las disfunciones emocionales en profesionales sanitarios*. Universidad de Extremadura). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=595> (Consulta: 16 de mayo de 2013).

- Ponce, C.R, Bulnes, M.S, Aliaga, J.R, Atalaya, M.C, Huertas, R.E. (2005). El síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista digital IIPsi*, 8 (2), 87-112.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica del docente*. Madrid: Narcea.
- Rubio, R.P. (2009). *Estrés en profesores extremeños de infantil, primaria y secundaria*. Extremadura: Universidad de Extremadura.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 12. 115-138.
- Universidad de Murcia. (2012). *Educación física y su didáctica*. [http://ocw.um.es/gat/contenidos/jvgjimenez/Educacion Fisica Primaria I y II/material clase/index.html](http://ocw.um.es/gat/contenidos/jvgjimenez/Educacion_Fisica_Primeria_I_y_II/material_clase/index.html) (Consulta: 6 de mayo de 2013).
- Viana, M.I. (2007). *Competencias básicas en infantil, primaria y secundaria*. <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/25448/1.%20COMPETENCIAS%20B%C3%81SICAS%20EN%20INFANTIL%20Y%20PRIMARIA%2c%20MARCO%20TE%20C3%93RICO.pdf?sequence=1> (Consulta: 6 de mayo de 2013)
- Valdivieso, J.A., Carbonero, M.A. y Martín-Antón, L.J. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80.
- Vivas, G. y Gallego, D (2008). *La inteligencia emocional. ¿Por qué y cómo desarrollarla?* Venezuela: Universidad de los Andes.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.

ANEXOS

Anexo 1.ED-6: Escala de evaluación del estrés docente.

Instrucciones: A continuación va a encontrar una serie de afirmaciones acerca de las cuales usted deberá mostrar su acuerdo en una escala de cinco números de forma que el 1 indicará el total desacuerdo y el 5 el máximo acuerdo, utilice los números intermedios de forma adecuada. Recuerde que no existen contestaciones buenas o malas, por lo cual sea sincero. La contestación es anónima y confidencial. Muchas gracias por su colaboración.

| | Total Desacuerdo | | | Total Acuerdo | |
|--|---------------------|---|---|------------------|---|
| Me cuesta tranquilizarme tras los contratiempos laborales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Recurso al consumo de sustancias (tila, fármacos, etc.) para aliviar mi malestar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Al pensar en el trabajo me pongo intranquilo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me paso el día pensando en cosas del trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me acelero con cuestiones laborales que realmente no son tan urgentes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En muchos momentos de la jornada laboral me siento tenso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La tensión del trabajo está alterando mis hábitos de sueño. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me perturba estar expuesto a cambios en el trabajo sobre los que no tengo ningún control. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me cuesta concentrarme cuando me pongo a trabajar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La tensión laboral hace que visite el baño con más frecuencia de la normal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Creo que mis problemas laborales están afectando mi estado de salud físico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ante los problemas en el trabajo noto que se me altera la respiración. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Hay tareas laborales que afronto con temor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Debería actuar con más calma en las tareas laborales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En el centro se dan situaciones de tensión que hacen que me entren sudores fríos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los problemas laborales me ponen agresivo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pierdo fácilmente la paciencia con las cosas del trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La tensión en el trabajo está alterando mis hábitos alimenticios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En el centro se dan situaciones de tensión que hacen que se me acelere el pulso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| A menudo siento ganas de llorar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me entristezco demasiado ante los problemas laborales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tiendo a ser pesimista ante los problemas del trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me siento triste con más frecuencia de lo que era normal en mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me cuesta trabajo tirar por la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Tengo la sensación de estar desmoronándome. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Siento que los problemas en el trabajo me debilitan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me falta energía para afrontar la labor del profeso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| A veces veo el futuro sin ilusión alguna. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| A veces pienso que el mundo es una basura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Creo que no hay buenos o malos profesores, sino buenos o malos alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me pagan por enseñar no por formar personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Lo mejor de la enseñanza son las vacaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El salario del profesor es muy poco motivador. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Socialmente se valora muy poco nuestro trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Creo que los problemas de la enseñanza no tienen arreglo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Incluir alumnos con N.E.E en el aula es un error que perjudica el rendimiento del resto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ser profesor tiene más desventajas que ventajas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La política educativa pide mucho a cambio de poco. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La mayoría de los padres no asumen su responsabilidad en materia escolar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La evaluación que los alumnos pueden hacer del profesor la considero poco fiable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La mayoría de los padres exigen más al profesor de lo que éste puede dar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Realizar Adaptaciones Curriculares me resulta difícil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| A medida que avanza la jornada laboral siento más necesidad de que ésta se acabe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En mis clases hay buen clima de trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los alumnos responden sin ningún problema a mis indicaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Hay clases en las que casi empleo más tiempo en reñir que en explicar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Acabo las jornadas de trabajo extenuado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se me hace muy duro terminar el curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| A algunos alumnos lo único que les pido es que no me molesten mientras enseñe a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me siento desbordado por el trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| A veces trato de eludir responsabilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Creo la mayoría de mis alumnos me consideran un profesor excelente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me siento quemado por este trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mi trabajo contribuye a la mejora de la sociedad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Estoy lejos de la autorrealización laboral. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| He perdido la motivación por la enseñanza. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| En igualdad de condiciones económicas cambiaría de trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Conservo en muchos aspectos la ilusión del principiante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pocas cosas me hacen disfrutar en este trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ante muchas de mis tareas laborales me inunda la desgana. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los padres me valoran positivamente como profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Estoy bastante distanciado del ideal de profesor con el que comencé a ejercer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El trabajo me resulta monótono. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Los malos momentos personales de los alumnos me afectan personalmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Considero el reciclaje profesional un aspecto imprescindible en este trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Me animo fácilmente cuando estoy triste. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El aula (o las aulas) en la que trabajo me resulta acogedora. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Siempre me he adaptado bien a los cambios que me han surgido en el trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mis relaciones con los “superiores” son difíciles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| La organización del centro me parece buena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mis compañeros cuentan conmigo para lo que sea. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Resuelvo con facilidad los problemas del trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Mis relaciones sociales fuera del centro (familia, pareja, amigos, etc.) son muy buenas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dispongo de los medios necesarios para ejercer mi labor como yo quisiera. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| El trabajo afecta negativamente a otras facetas de mi vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Afronto con eficacia los problemas que a veces surgen con los compañeros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Busco ayuda o apoyo cuando tengo problemas laborales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | Grado de acuerdo | | | | |
|----|---|------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Planifico los contenidos con las metas a conseguir. | | | | | |
| 2 | Soy capaz de adaptar mi metodología a las nuevas circunstancias demandadas por el sistema educativo. | | | | | |
| 3 | En la resolución de conflictos entre el alumnado aplico un estilo negociador. | | | | | |
| 4 | Suelo responder de modo tranquilo y con voz moderada a las cuestiones que plantea el alumnado. | | | | | |
| 5 | Me muestro muy seguro en mis explicaciones. | | | | | |
| 6 | Guío los trabajos en grupo. | | | | | |
| 7 | Fomento el trabajo en equipo para compartir experiencias. | | | | | |
| 8 | Si hay que resolver un problema concreto de algún/alguna alumno/a me implicó directamente. | | | | | |
| 9 | Ayudo al/a la alumno/a menos capaz a que supere los obstáculos que le impiden progresar. | | | | | |
| 10 | Procuro adecuar el volumen de la voz a la superficie de la clase. | | | | | |
| 11 | Uso un lenguaje adaptado a la comprensión del alumnado. | | | | | |
| 12 | Intento manifestar una predisposición positiva hacia todos por igual. | | | | | |
| 13 | Trato con respeto las diferencias culturales y personales del alumnado. | | | | | |
| 14 | Soy respetuoso/a con las creencias y valores que tiene el alumnado. | | | | | |
| 15 | Me aseguro de que mi grupo de alumnos/as entienda las tareas. | | | | | |
| 16 | Exijo al alumnado la búsqueda de múltiples caminos para la obtención de sus posibles soluciones en los problemas. | | | | | |
| 17 | Ante un problema analizo las deficiencias y las oportunidades. | | | | | |
| 18 | Despierto entusiasmo a mi grupo de alumnos/as | | | | | |
| 19 | Cuando quiero llamar la atención sobre una parte de la explicación disminuyo la velocidad, hago alguna pausa o cambio de ritmo en el uso de la voz. | | | | | |
| 20 | Controlo la clase a través de la mirada. | | | | | |
| 21 | Acepto los cambios sin frustrarme. | | | | | |
| 22 | Acostumbro a tener un plan de trabajo temporalizado. | | | | | |
| 23 | Suelo empezar la clase con un resumen de lo que se va a hacer. | | | | | |
| 24 | En clase tengo en cuenta sugerencias y aportaciones del alumnado. | | | | | |
| 25 | Respondo con agrado a las preguntas que me hace el alumnado. | | | | | |
| 26 | Según sea el contenido de mi explicación hago señales de asentimiento o de negación con la cabeza. | | | | | |
| 27 | Permito que mis alumnos/as defiendan sus posturas con naturalidad. | | | | | |
| 28 | Sintonizo adecuadamente con los sentimientos de grupo en cada momento. | | | | | |
| 29 | Permanezco atento a los signos no verbales (mano alzada, movimiento ocular, etc.) como señal de que alguien desea aportar algo. | | | | | |
| 30 | Inculco el respeto de las diferencias culturales entre el alumnado. | | | | | |
| 31 | Si percibo que un/a alumno/a está triste me intereso por lo que pueda pasarle. | | | | | |
| 32 | Me parece importante fomentar la práctica de la cooperación entre el alumnado. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 33 | No me importa tener que adaptarme a una situación nueva. | | | | | |
| 34 | Antes de cada unidad didáctica propongo un plan de trabajo. | | | | | |
| 35 | El alumnado agradece que realice gestos cuando hablo. | | | | | |
| 36 | Fomento actividades colaborativas entre el alumnado. | | | | | |
| 37 | Favorezco la comprensión de las situaciones sociales de forma objetiva. | | | | | |
| 38 | Inculco el respeto de las diferencias personales entre el alumnado. | | | | | |
| 39 | Poseo habilidades comunicativas para desenvolverme eficazmente en la clase. | | | | | |
| 40 | Enseño al alumnado a trabajar en equipo y a cooperar con los/las compañeros/as. | | | | | |
| 41 | Domino los contenidos de las áreas que imparto. | | | | | |
| 42 | Durante la explicación distribuyo la mirada entre los rostros del alumnado y distintos lugares del aula. | | | | | |
| 43 | Soy directo en mis expresiones con el alumnado. | | | | | |
| 44 | Favorezco el aprendizaje cooperativo entre el alumnado. | | | | | |
| 45 | Suelo establecer normas de clase consensuadas a través del diálogo y la participación de todo el alumnado. | | | | | |
| 46 | Escucho con atención los problemas personales del alumnado. | | | | | |
| 47 | Habitualmente planifico lo que voy a decir en clase. | | | | | |
| 48 | Tengo por costumbre preparar la materia de clase anticipadamente a diario. | | | | | |
| 49 | Preparo al alumnado para resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas. | | | | | |
| 50 | Desarrollo entre el alumnado los hábitos de autonomía personal y el respeto a las normas de convivencia. | | | | | |
| 51 | Procuro enseñar al alumnado que una buena toma de decisiones depende de identificar los elementos del problema. | | | | | |
| 52 | Diseño actividades que despiertan interés entre el alumnado. | | | | | |
| 53 | Intento ser buen modelo como maestro/a. | | | | | |
| 54 | Normalmente acompaño la explicación con gestos adecuados al contenido. | | | | | |
| 55 | Propongo experiencias de grupo para que el alumnado tenga la oportunidad de expresarse. | | | | | |
| 56 | Ante un conflicto entre alumnos/as procuro favorecer concesiones entre ambas partes. | | | | | |
| 57 | Hago lo posible por no afectar negativamente al alumnado desde el punto de vista emocional. | | | | | |
| 58 | Me gusta que se presenten los hechos de forma objetiva, sin atribuir doble intencionalidad al que los expone. | | | | | |

Anexo 3: Tabulación de la muestra en una hoja de cálculo de Excel 2007.

| ID | Fecha de cumplin | Centro docente al que pertenece y lo | Años de experien | Sexo | Edad | Tipo de centro | Tipo de residenci | Tipo de residenci | Númer |
|----|------------------|---|------------------|------|------|----------------|-------------------|-------------------|-------|
| 1 | 21/03/2013 | Carlos de Ieca. segovia | 27 | 5 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 22/03/2013 | Carlos de Ieca. segovia | 35 | 8 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 3 | 26/03/2013 | Carlos de Ieca. segovia | 37 | 20 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 26/03/2013 | Carlos de Ieca. segovia | 20 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | 04/04/2013 | Los Angeles. Torreledones.(Madrid) | 25 | 17 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 6 | 04/04/2013 | Los Angeles. Torreledones.(Madrid) | 7 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 7 | 04/04/2013 | Los Angeles. Torreledones.(Madrid) | 39 | 16 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 8 | 03/04/2013 | Nuestra señora de Lourdes. Torreledones | 15 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 9 | 04/04/2013 | Nuestra señora de Lourdes. Torreledones | 16 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 10 | 03/04/2013 | Nuestra señora de Lourdes. Torreledones | 18 | 6 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 11 | 21/03/2013 | Carlos de Ieca. segovia | 30 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 12 | 08/04/2013 | Carlos de Ieca. segovia | 3,5 | 0,7 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 13 | 09/04/2013 | Carlos de Ieca. segovia | 32 | 9 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 14 | 01/04/2013 | Alcázar de segovia. Segovia | 21 | 21 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| 15 | 07/04/2013 | Alcázar de segovia. Segovia | 27 | 27 | 2 | 4 | 2 | 1 | 1 |
| 16 | 12/04/2013 | C.R.A El Encinar. Hotoero de herreros | 8 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 17 | 31/03/2013 | San José. Segovia. | 38 | 18 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 18 | 05/04/2013 | El Encinar. Torreledones(Madrid) | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 19 | abr-13 | El Encinar. Torreledones(Madrid) | 21 | 15 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 20 | 08/04/2013 | El Encinar. Torreledones(Madrid) | 7 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 21 | 03/04/2013 | San Pablo CEU. Madrid | 8 | 4 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 22 | 03/04/2013 | San Pablo CEU. Madrid | 13 | 7 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 |

Anexo 4. Características sociodemográficas.

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba U-Mann-Whitney, y se ve que no hay diferencias en el nivel de control del estrés docente según la variable sexo.

Estadísticos de contraste^a

| | Nivel de estrés laboral |
|---------------------------|-------------------------|
| U de Mann-Whitney | 208,000 |
| W de Wilcoxon | 1586,000 |
| Z | ,000 |
| Sig. asintót. (bilateral) | 1,000 |

a. Variable de agrupación: Sexo del entrevistado

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba U-Mann-Whitney, y se ve que no hay diferencias en el nivel de control del estrés docente según la variable tipo de residencia escolar (es decir, si es urbana o rural).

Estadísticos de contraste^a

| | Nivel de estrés laboral |
|---------------------------|-------------------------|
| U de Mann-Whitney | 229,000 |
| W de Wilcoxon | 1405,000 |
| Z | -1,091 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,275 |

a. Variable de agrupación: Tipo de residencia del centro escolar

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba U-Mann-Whitney, y se ve que no hay diferencias en el nivel de control del estrés docente según la variable existencia de alumnado con necesidades educativas específicas.

Estadísticos de contraste^a

| | Nivel de estrés laboral |
|---------------------------|-------------------------|
| U de Mann-Whitney | 349,000 |
| W de Wilcoxon | 602,000 |
| Z | -1,059 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,290 |

a. Variable de agrupación: Existencia de alumnado con necesidades educativas específicas

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba U-Mann-Whitney, y se ve que no hay diferencias en el nivel de control del estrés docente según la variable funciones de docencia (tutor o especialista).

Estadísticos de contraste^a

| | Nivel de estrés laboral |
|---------------------------|-------------------------|
| U de Mann-Whitney | 319,000 |
| W de Wilcoxon | 439,000 |
| Z | -,316 |
| Sig. asintót. (bilateral) | ,752 |

a. Variable de agrupación: Funciones de docencia

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis, en la que se ve que no hay diferencias en el nivel de control del estrés docente según la variable tipo de centro.

Estadísticos de contraste^{a,b}

| | Nivel de estrés laboral |
|---------------|-------------------------|
| Chi-cuadrado | 4,815 |
| gl | 2 |
| Sig. asintót. | ,090 |

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Tipo de centro

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis, en la que se ve que no hay diferencias en el nivel de control del estrés docente según la variable edad del entrevistado (agrupada en intervalos).

Estadísticos de contraste^{a,b}

| | Nivel de estrés laboral |
|---------------|-------------------------|
| Chi-cuadrado | 4,067 |
| gl | 3 |
| Sig. asintót. | ,254 |

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Edad del entrevistado

En esta tabla se expresa el resultado de la prueba H de Kruskal-Wallis, en la que se ve que no hay diferencias en el nivel de control del estrés docente según la variable volumen de alumnos en clase (agrupada en intervalos).

Estadísticos de contraste^{a,b}

| | Nivel de estrés laboral |
|---------------|-------------------------|
| Chi-cuadrado | 3,060 |
| gl | 4 |
| Sig. asintót. | ,548 |

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Volumen de alumnado en clase