

Bienestar y competencias profesionales del docente y redes de apoyo social en el contexto de la Educación Superior

Rocío Guil Bozal¹, José Miguel Mestre Navas¹, Serafín Jesús Cruces Montes¹, Sergio Sánchez Sevilla¹, Carmen Vázquez Domínguez², Marta Dodero Fuejo³, M^a Jesús Bernal Acuña⁴ y Carlos Guillén Gestoso⁵

¹Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz; ² Departamento de Historia, Geografía y Filosofía, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz ³ Departamento de Economía General, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación; ⁴ Departamento de la educación física, plástica y musical, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz y ⁵

Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias del trabajo de la Universidad de Cádiz

rocio.guil@uca.es

RESUMEN:

El presente proyecto de innovación docente realiza un análisis del bienestar y control emocional del docente, así como también un análisis de sus niveles de satisfacción vital y habilidades sociales con las que cuenta para poder afrontar las diversas situaciones tanto del ámbito laboral como académico. Plantea también cuales son las redes de apoyo que desde el ámbito laboral, familiar y virtual poseen los docentes para poder afrontar las distintas situaciones de estrés. Se propusieron y evaluaron un conjunto de estresores del ámbito laboral y familiar para conocer cuales son los elementos que mayor nivel de estrés generan en los docentes. Se han valorado negativamente aspectos como los planes de acogida por los Dptos. los incentivos institucionales, la coordinación docente y el salario. Por el contrario los docentes mostraron altos niveles de motivación. También se señalaron como estresores la estabilidad laboral, la actualización docente, la burocratización, la ambigüedad de roles (docencia vs. gestión, vs. organización vs. investigación) y la conciliación de la vida laboral y familiar. En relación con esto último se puso de manifiesto la interacción del ámbito laboral con el entorno familiar y personal, situaciones como la distribución de tiempos en el hogar (actividades domésticas/docentes), la relación horarios escolar y laboral, la dedicación laboral horaria mañana/tarde, etc. entre otros. Se plantean desde distintos ámbitos y disciplinas (intervención a nivel organizacional, a nivel sociológico y pedagógico, a nivel individual y a nivel de redes sociales virtuales de apoyo social, etc.) propuestas de solución y mejora a los déficits presentados por los docentes.

PALABRAS CLAVE: malestar docente, apoyo social, competencias, intervención, proyecto, innovación, mejora, docente, docencia, evaluación

INTRODUCCIÓN

Un grupo de profesorado perteneciente a diversos departamentos y áreas de conocimiento de las Facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias del Trabajo, Medicina y Enfermería de la Universidad de Cádiz implicados en títulos comunes coincidimos en la necesidad de potenciar la comunicación y la colaboración entre todos a fin de evitar diversas situaciones de aislamiento a las que en ocasiones nos enfrentamos, así como el estrés y el malestar docente que ello nos genera. Consideramos que todo ello repercute tanto en nuestra propia salud, como en la calidad de nuestro quehacer profesional como docentes e investigadores.

Las estrategias de intervención basadas en el apoyo social tienden a favorecer la adaptación psicológica y social de los sujetos reforzando sus recursos para el afrontamiento de problemas. Concretamente, el apoyo social promueve un sentimiento de pertenencia o integración con la comunidad y un sentimiento de compromiso en relaciones de intimidad. Los efectos del apoyo social han sido explicados por su relación positiva con el bienestar, así como factor protector al

aminorar el efecto de acontecimientos negativos sobre el bienestar personal.

Estas reflexiones nos animaron a realizar el trabajo cuyo resumen presentamos en este artículo. El objetivo último del mismo sería estudiar la viabilidad de creación de redes de apoyo social (presenciales y /o virtuales) y estudiar sus beneficios sobre el profesorado.

En términos generales, las líneas de trabajo planteadas fueron:

- 1- Conocer las principales agentes estresores a los que deben hacer frente el profesorado universitario y las situaciones emocionales que les genera
- 2- Incrementar el bienestar docente del profesorado universitario
- 3- Evaluar la complementariedad de las redes de apoyo presencial y virtual como fuentes de bienestar emocional y estrategias de optimización de la eficacia docente
- 4- Valorar el impacto del entorno universitario como condicionante de elementos estresantes del docente

Los objetivos últimos a conseguir sería:

1- Optimizar el grado de participación e integración del profesorado mediante el apoyo social-profesional

2- Evaluar el grado de bienestar docente de un grupo del profesorado de la UCA y sus principales demandas.

3- Organizar de un grupo de apoyo social presencial para diagnosticar las principales dificultades emocionales, informacionales e instrumentales a las que deben hacer frente y los recursos de los que disponen.

4- Organizar una red virtual para estudiar su valor como red social y como fuente de apoyo emocional, estratégico e instrumental.

5- Establecer perfil de competencias específicas como habilidades y destrezas ante situación estresantes

Para llevar a cabo este estudio, propusimos un esquema de trabajo que constaba de 3 fases. Además, mantuvimos 3 reuniones presenciales desde las que fuimos contrastando los resultados a medida que el estudio iba desarrollándose. En concreto las fases fueron las siguientes:

Primera Fase: de Noviembre de 2011 a Marzo de 2012

1. Recopilación de datos básicos de los participantes
Datos del docente: Edad, sexo, años de experiencia como docente, puestos ocupados, roles adoptados y dedicación en la actualidad.

2. Evaluación inicial del grado de bienestar del docente Universitario: Satisfacción con la vida, estrés percibido, soledad percibida y sintomatología depresiva

Segunda fase: de Marzo a Mayo de 2012

3. Identificación de estresores potenciales.

a. Referidos al "entorno"

- Relativos al contenido del trabajo
- Relativos al ambiente físico o material
- Relativos a la Organización

b. Referidos a condiciones subjetivas percibidos por el profesor

- Referidos a características personales
- Referidos a relaciones interpersonales

4. Evaluación de recursos personales

- a. Referidos características personales
- Inteligencia emocional percibida TMMS
 - Escala de asertividad

b. Referidos a apoyo social percibido

- Escala de apoyo social comunitario
- Apoyo social virtual

Tercera fase: de Mayo a Junio de 2012

5. Demandas a apoyo social

a. Referidos al desempeño profesional

b. Referidos al apoyo social

6. Propuestas de actuación

PROCEDIMIENTO

La primera fase la realizamos individualmente, a través de la cumplimentación de diversos cuestionarios que fueron enviados virtualmente.

Una vez recibidos y corregidos los cuestionarios fueron analizados y comentados en sesión presencial en la que se planificó conjuntamente la siguiente fase. A partir de esta reunión se determinaron los elementos referidos a la evaluación de los estresores referenciales percibidos y la evaluación de los recursos personales para afrontarlos.

Finalmente, se obtuvieron las principales demandas planteadas por los docentes participantes así como diversas propuestas de actuación a nivel individual, grupal y organización.

A partir de tales demandas se planteó una mesa redonda donde se presentaron los principales resultados encontrados y, a modo de *braistorning*, diversos expertos de las diversas áreas implicadas aportaron una serie de propuestas de intervención.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

La muestra estaba compuesta por un 51.9% de mujeres y un 48.1% de hombres. La edad media era de 46.07 años en general, siendo de 42.50 para las mujeres y 49.92 para los hombres.

El promedio de antigüedad en relación con la docencia era de 15.17 años, siendo el promedio de la docencia en la Universidad de Cádiz de 10.6 años.

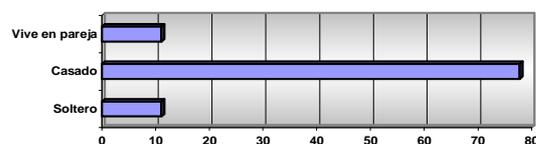
En relación al perfil profesional docente se describe tal y como podemos ver en esta gráfica. En donde un 22.2% corresponde a Profesor titular/Catedrático de escuela; un 11.1% Contratado doctor; un 16.7% Profesor colaborador; un 11.1% profesor asociado; un 33.3% profesor sustituto y un 5.6% otro.

Categoría profesiona:

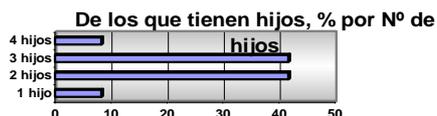


En relación a la situación personal un 11.1% señala estar soltero; un 77.8% dice estar casado y un 11.1% dice vivir en pareja. Dichos datos pueden observarse en la siguiente gráfica.

Situación personal en %



Un 44.4% señalan tener hijos. De los que dicen tener hijos un 8.3% señala tener 1 hijo; un 41.7% señala tener 2; otro 41.7% señala tener 3 y un 8.3% señala tener 4.



La media de cargos asumidos es de 3.27 y el número de BAUS recibidos es de un 12%, siendo de estos BAUS un 66.7% debido a la demora en la entrega de actas mientras que el 33.3% restante debido a una diferencias de criterios en los mecanismos de evaluación.

Entrando de lleno en una descripción de la situación emocional de nuestra muestra, iremos analizando los datos aportados por las distintas escalas administradas a fin de poder plantear que posibles acciones o intervenciones pueden ser llevadas a cabo para su modificación y mejora.

La Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin,1985) adaptada por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000) nos muestra que de los posibles cuatro valores (Insatisfecho, ligeramente insatisfecho, ligeramente satisfecho y satisfecho) en nuestra muestra se distribuye de la siguiente manera, 59.3% ligeramente insatisfecho y 40.7% ligeramente satisfecho. Destacar que si bien nadie se muestra insatisfecho, tampoco nadie manifiesta estar satisfecho, siendo la proporción de los ligeramente insatisfechos mayor

Satisfacción con la vida:



Otra escala que se le administró fue la de Escala de Sintomatología Depresiva (Radloff, 1977) y adaptada por el grupo LISIS de la Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Dicha escala puede ir desde una puntuación de 20 a una de 100, donde mientras más alta es la puntuación mayor sintomatología depresiva. En nuestra muestra la media se encuentra en torno a los 30 puntos (29.19), y una desviación tipo de 9,64, siendo por tanto un valor muy bajo en relación a la sintomatología depresiva.

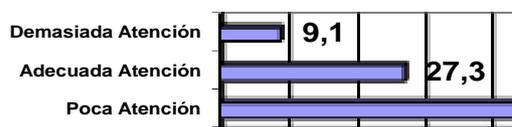
También se administró la Escala de Soledad UCLA Loneliness Scale (Versión 3), de Russell (1996) y adaptado por Expósito y Moya obteniendo una media de 28,81 y una desviación tipo de 8.3, mostrando un valor bajo de soledad.

Se administró la Escala de Estrés Percibido de Cohen, Kamarak y Mermelstein (1983) y adaptado por González y Landero (2007). Obtenemos una media de 21.37 y una desviación tipo de 9,63; representando tal y como señalan los autores de la adaptación un valor de estrés percibido moderado.

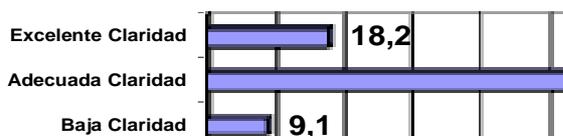
La administración del Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer, para el metaconocimiento de los estados emocionales, en concreto las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como nuestra capacidad para regularlas

y en donde se valora por tanto la atención que prestamos a las emociones “Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada”, la claridad que tenemos de esos sentimientos “Comprendo bien los estados emocionales” y la reparación emocional que podemos realizar de los mismos “Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente” aportó los siguientes datos.

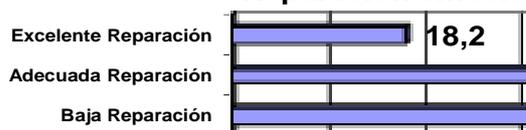
Atención emocional h



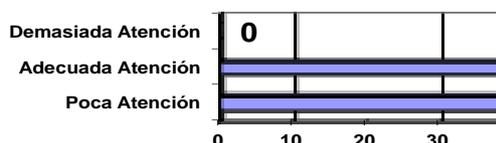
Claridad emocional



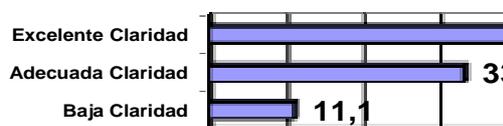
Reparación emocior



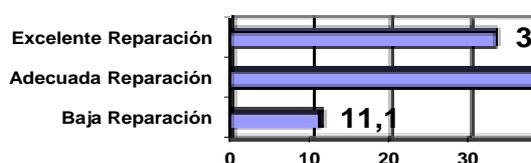
Atención emocional i



Claridad emocior

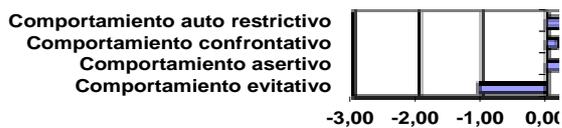


Reparación emocior



Se midió la asertiva con la escala de Rathus (1973) donde los valores oscilan entre 3 y -3 donde 3 correspondería a muy característico del sujeto, 2 bastante característico y 1 algo característico; mientras que -1 algo raro en el sujeto, -2 algo bastante extraño en el sujeto y -3 nada característico en el sujeto. En la siguiente tabla se muestra los datos correspondientes al comportamiento asertivo, evitativo, confrontativo y auto restrictivo.

Asertividad pun



Por último se administró el cuestionario MOS de apoyo social desarrollado por Sherbourne y Cols. (1991) aplicándolo al entorno personal, virtual y laboral. En dicha escala se valora el apoyo emocional, el apoyo material e instrumental, las relaciones sociales de ocio y distracción y por último el apoyo afectivo de expresión de amor y cariño.



Apoyo Social por Redes Naturales virtuales y laborales



En relación a los aspectos relacionados con la actividad académica se realizaron un conjunto de preguntas sobre variables relacionadas con las condiciones de trabajo. Los sujetos debían de contestar a las mismas en una escala de 1 a 5 donde 1 es un valor mínimo y 5 el máximo. Se preguntaron por la motivación laboral, el salario, el reconocimiento percibido por la labor que realiza, la coordinación docente que

percibe, la valoración de la coordinación docente, la red laboral de apoyo y compromiso grupal con los compañeros, el compañerismo, la competitividad; y la comunicación dialogo y apoyo de mi entorno laboral y por último los incentivos a nivel institucional en función del rendimiento.

Valoración con la a

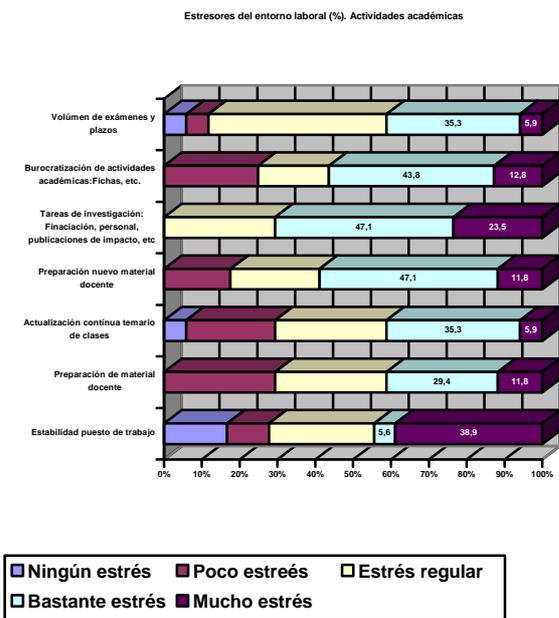
- Habilidades sociales y asertividad
- Habilidades para regulación de emociones
- Plan de acogida e incorporación a Dptos.
- Incentivos institucionales en función rendimiento
- "Comunicación, diálogo y apoyo"
- "Competitividad"
- "Compañerismo"
- Red laboral apoyo y "compromiso grupal" de compañeros
- Valoración coordinación docente
- Coordinación docente percibida
- Reconocimiento social percibido
- Salario

Por último se paso a preguntar sobre aspectos de la actividad laboral del docente y el nivel de estrés que estos le producían. Como ya se ha comentado anteriormente los estresores fueron tanto aportados desde la revisión bibliográfica como desde el trabajo grupal de "Brainstorming" de un conjunto de docentes en una de las fases de este proyecto de innovación.

Se pensó desde el grupo de investigación del proyecto, y para poder concretar más los aspectos de mejora, tomar que la suma de los valores de Bastante estrés y Mucho estrés alcanzara un 40% del total del ítem. De este modo estaríamos abordando estresores que generan estrés para el 40% de los encuestados, esto sin contar con aquellos a los que le puede suponer un estrés regular.

Encontramos, según este criterio, estresores en todas las áreas menos dos, en relación con las relaciones interpersonales laborales y en relación con el ambiente construido.

En la siguiente gráfica se pueden ver aquellos estresores del entorno laboral en relación a las actividades académicas que la suma de mucho estrés y bastante estrés han superado un 40% del total.



En la siguiente gráfica se pueden ver aquellos estresores en relación con la Institución-Organización donde, como hemos comentado anteriormente, la suma de mucho estrés y bastante estrés ha superado un 40% del total.

Estresores en relación con la institución-organización (%)



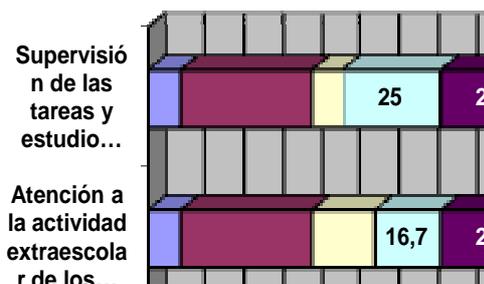
En la siguiente gráfica se pueden ver aquellos estresores del entorno familiar y o redes en relación con la familia y el entorno personal donde la suma de mucho estrés y bastante estrés ha superado un 40% del total. Es curioso resaltar que hay tres estresores donde ninguno de los muestreados ha señalado ningún estrés.

Estresores del entorno familiar y/o de redes (%). En relación familia y entorno personal



En la siguiente gráfica se pueden ver aquellos estresores del entorno familiar y o redes en relación con el entorno personal donde la suma de mucho estrés y bastante estrés ha superado un 40% del total. Destacar que se encuentran vinculadas a las anteriores y en este caso afectan a los que tienen hijos.

Estresores del entorno familiar y redes (%). Estresores del entorno personal



PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PARA SUPERAR EL MALESTAR DOCENTE:

Propuestas de intervención a nivel organizacional:

A raíz de los resultados obtenidos se han identificado factores de riesgo susceptibles de ser minimizados a través de diferentes medidas de intervención. Son muchos los autores que han planteado que las medidas de prevención y tratamiento de los riesgos psicosociales, como responsables de problemas que afectan a la salud, el bienestar y la calidad de vida laboral, pueden ser contempladas en tres planos: organizacional, interpersonal-grupal, y personal (Gómez y

Bondjale, 1994; Guerrero y Vicente, 2002; Guillén y Muñoz, 2002; León y Medina, 2002, 2003; Manzano, 2000; Manzano y Fernández, 2002; Vladut y Kallay, 2010).

Se consideran riesgos laborales de tipo psicosocial aquellos aspectos del diseño y la gestión del puesto, de la organización y del trabajo y de su contexto social y ambiental, que tienen potencial para causar daños psicológicos, fisiológicos o sociales. En definitiva, toda condición que experimenta una persona en cuanto se relaciona con su medio circundante y con la sociedad que le rodea, y que no se constituye en un riesgo sino hasta el momento en que se convierte en algo nocivo para el bienestar del individuo o cuando desequilibra su relación con el trabajo o con el entorno.

Los resultados de nuestra investigación han puesto de manifiesto que entre el profesorado evaluado existen niveles moderados-altos de estrés percibido. En relación a los aspectos relacionados con la actividad académica peor valorados por los sujetos destacan los planes de acogida e incorporación a Departamentos, los incentivos institucionales en función del rendimiento, el valor y calidad de la coordinación docente y el salario. También se indagó en el nivel de estrés que producen diversos aspectos de la actividad laboral del profesorado evaluado. Se encontró una alta percepción de estrés asociada a variables como la estabilidad en el puesto de trabajo, la preparación de material docente, la actualización continua del temario, las tareas de investigación (financiación, personal, publicaciones de impacto, etc.), la burocratización de actividades académicas (fichas, informes, etc.), el volumen de exámenes y plazos). También se han identificado estresores en relación con la Institución-Organización, como el rol del profesorado (docencia vs. gestión vs. organización vs. investigación, etc.), la conciliación de la vida laboral y familiar, el cumplimiento de plazos de convocatorias, recogida de información, etc. Por último aparecen diversos estresores laborales en interacción con el entorno familiar y personal, como el tiempo disponible para la familia, el tiempo disponible para uno mismo, la diferenciación en casa de actividades domésticas/docentes, la relación horaria laboral vs. horario escolar hijos/as, la dedicación horaria laboral (mañana y tarde) y la realización de otras actividades.

Como es lógico las estrategias organizativas tienen por objetivo eliminar o reducir el impacto de los factores de la organización del trabajo que inciden negativamente en el bienestar docente. Potenciando una reducción de las condiciones de trabajo consideradas estresoras y un aumento de los recursos de los trabajadores, facilitaremos la reducción de la presencia de riesgos psicosociales y la disminución de la incidencia del malestar provocado por éstos, alcanzando así el objetivo de favorecer el bienestar, la salud global y la calidad de vida de los trabajadores y aumentar la eficiencia de la organización.

Para actuar en este plano destacan se proponen, entre otras, las siguientes medidas:

La preparación al puesto de trabajo; como los programas de socialización y acogida, que tienen por objetivo ofrecer a los profesionales, al inicio de su vida laboral, una visión real del trabajo que han de desarrollar.

La mejora de los canales de comunicación existentes en la organización, tanto en sentido vertical como horizontal, lo que permitiría mayor claridad en el desempeño del trabajo, un establecimiento de recompensas adecuado, una igualación de

las expectativas potenciales y reales y, como consecuencia de lo anterior, una mayor satisfacción en el trabajo.

Permanecer atentos a los conflictos personales que surjan entre los/as profesores/as. No ignorarlos, ni dejarlos pasar creyendo que se van a resolver por sí solos con el paso del tiempo. Mediar en esos conflictos de forma que los/as profesores/as aprendan a distinguir los conflictos personales y los conflictos de trabajo. Concienciar al profesorado de la importancia de la colaboración y cooperación entre los distintos profesionales. Debemos detectar si un profesional, o un proceso mal planificado, producen un atasco que impide a otros profesionales hacer su trabajo.

Revisar la organización y planificación del trabajo. Es importante que tengamos un conocimiento exacto de todos los procesos y tareas necesarios para la realización del servicio que prestan los profesores. El desconocimiento de los requerimientos de las tareas, los tiempos, los recursos (materiales o humanos) necesarios, el contexto, el alumnado, las dificultades, etc., puede llevar a establecer planes de trabajo erróneo o poco realista.

Permanecer atentos a los profesionales que mayor dificultad tengan para cumplir los plazos o que, aun cumpliéndolos, expresen sentirse desbordados. A través de la supervisión se debe detectar y facilitar los medios para que el profesor pueda cumplir los plazos sin sentirse colapsado. Es importante no confundir la supervisión con un exceso de vigilancia, lo cual no haría sino meter más presión al trabajador.

El establecimiento de rotaciones regulares entre los profesores afectados, flexibilizando las asignaciones docentes, de forma que permita reducir los efectos acumulativos de los estresores laborales.

La estimulación de la dirección por objetivos que tiene como metas: definir responsabilidades, proporcionar retroalimentación adecuada al desempeño, clarificar expectativas, reducir el aburrimiento y aumentar la autoconfianza de los profesionales.

Establecer, por escrito, organigramas y protocolos que recojan todos los procesos necesarios para el funcionamiento de los equipos y la asignación, a cada equipo y persona concreto, de sus funciones y tareas.

Crear un sistema de comunicación formal que garantice la fiabilidad en la transmisión de instrucciones al profesorado. No es recomendable utilizar el boca a boca para transmitir órdenes complejas, sobre todo si es a través de varias personas, pues esto puede provocar pérdidas de información y confusiones.

Al asignar tareas a los miembros de los equipos, es importante utilizar un lenguaje claro y ordenado. En las instrucciones se debe dejar claro qué hay que hacer, por qué hay que hacerlo, quién lo tiene que hacer, cómo lo tiene que hacer y cuándo lo tiene que hacer. Siempre se debe estar abierto a resolver todas las dudas que el equipo docente plantee, y no considerarlas como una molestia o una torpeza, sino como una oportunidad de prevenir errores.

Un exceso de atención a las consecuencias negativas que tendría el cometer un error, hace que el profesional trabaje bajo un estado de estrés que, precisamente, puede terminar provocándole descuidos y fallos involuntarios. El miedo a cometer errores puede deberse a una falta de confianza del profesorado en su propia capacidad profesional. Por ello, se

debe infundir confianza a los profesores, felicitándoles por sus éxitos, agradeciéndoles el esfuerzo, reconociendo sus méritos y fortaleciendo su autoestima profesional. Se debe evitar reprochar de forma desmesurada los errores cometidos por aquellos profesores que han intentado hacer el trabajo de una forma innovadora. Muchas instituciones educativas se estancan y pierden competitividad porque las nuevas ideas son criticadas y los trabajadores más innovadores terminan perdiendo la motivación y adaptándose a la forma de trabajar tradicional.

La organización de los horarios, de manera que el trabajador tenga más oportunidades de organizar su propia jornada de trabajo. Los responsables de departamentos y equipos deben revisar qué trabajos necesitan realmente ceñirse a unos tiempos estrictos y qué trabajos podrían tener una temporalización más flexible. Es en este segundo grupo de trabajos en el que se podrá dar más libertad a los trabajadores para que se administren su tiempo a su manera, de forma que les resulte menos estresante.

Nadie conoce un trabajo mejor que el propio profesional que lo realiza. Por eso, al programar el ritmo de trabajo, se debe contar con la opinión de las personas acostumbradas a hacer ese trabajo. Esta información será también útil para los profesores nuevos, que aprovecharán la experiencia de sus compañeros para realizar las tareas administrando el tiempo de una forma más eficiente.

Contar con la participación de los profesores en la planificación del trabajo debe facilitar a los gestores y directivos tener un conocimiento más preciso de la realidad, de forma que hagan planes más realistas, teniendo en cuenta el máximo número de factores que pueden llevarles al éxito o al fracaso.

Cuando llegan las dificultades, además de generar ansiedad, provocan una respuesta de insatisfacción con la institución para la que se trabaja, a la cual se culpa de no haber hecho una buena planificación o, incluso, de poner obstáculos a los profesores. Por todo esto, dotar a los profesores de mayor libertad de decisión va a darles mayor sensación de control sobre su trabajo y sus dificultades.

El rediseño de mecanismos de incentivación, reconocimiento del desempeño, planes de carrera; de modo que el esfuerzo y la eficacia sean características recompensadas.

Es muy importante saber reconocer los éxitos a las personas que trabajan. Se debe decir abiertamente al trabajador (sin indirectas) que un trabajo determinado lo ha hecho bien. Esto hace que el profesional aprenda que esa forma de hacer el trabajo es la correcta e intentará mantener esa línea en el futuro.

Cuando los profesores hacen mal su trabajo también se les debe comunicar. Sin embargo, es importante que se sepan hacer las críticas de una forma constructiva. Se deben evitar actitudes agresivas, criticar al profesor como persona, o mostrar descontento con el trabajo en general.

Las personas con cargos de dirección o coordinación deben desechar de su cabeza varias creencias erróneas muy difundidas: 1) No tengo por qué ir diciéndole a la gente si hace bien o mal su trabajo, ellos deberían saberlo. 2) Es mejor no reconocerle los éxitos a tus colegas, porque, si no, terminan relajándose y rindiendo menos. 2) Las críticas hay que hacerlas sin dar muchas explicaciones.

El enriquecimiento del trabajo; facilitando al trabajador una mayor autonomía y variabilidad de las habilidades que debe desarrollar en su trabajo, así como mecanismos de retroalimentación acerca de su ejecución profesional.

El mundo del trabajo está en continua evolución y esto obliga al profesional a mantenerse alerta y a adaptarse a las novedades si quiere mantener el control sobre su trabajo. La organización debe facilitar los medios para que los profesionales puedan desarrollarse, a través de acompañamiento en los planes de carrera, de formación continua, etc.

Una de las consecuencias más graves de la falta de fluidez en la comunicación con los coordinadores es la sensación de falta de apoyo por parte de la organización. Al profesional le cuesta integrarse e implicarse personalmente en un proyecto en el que se siente ignorado.

Se deben abrir los canales de comunicación con los profesores a través del teléfono, de correos electrónicos, de buzones de sugerencias, de reuniones de trabajo, etc. Pero, sin duda, va a ser en el trato personal donde más posibilidades se tengan de establecer una relación de compañerismo en la que los profesionales se sientan escuchados y apoyados por sus responsables.

Desechar la creencia, extendida entre muchos de los profesionales que dirigen a personas, de que mantener un trato impersonal y distante con los colaboradores es lo que hace que éstos les respeten como superior.

Se debe estar alerta ante aquellas señales que indiquen que la información no circula como debiera: errores en el servicio, retrasos, incumplimientos, repetición de trabajos ya hechos, etc.

Se debe revisar la organización y planificación del trabajo. Es probable que algunos procesos estén mal diseñados y que exista un taponamiento de información en algún lugar de la cadena.

También hay que estar atentos a que no se produzcan ocultamientos voluntarios de información por culpa de conflictos personales, por competencia entre profesionales (o entre equipos, o departamentos), etc.

Uno de los efectos más graves de las dificultades de comunicación es la sensación de desamparo de los profesores, al percibir que no pueden contar con el apoyo de sus compañeros para resolver dudas, corregir errores, recibir avisos, reorganizar el trabajo, etc.

Los problemas y los conflictos sobre cómo hacer el trabajo son normales en las organizaciones y debemos dejar de considerarlos como algo negativo.

Otras veces ocurre que los conflictos no son sobre el trabajo, sino conflictos personales que terminan afectando al trabajo. Aquí la intervención debe ser inmediata y se debe mediar entre las personas implicadas para que resuelvan sus diferencias. Los conflictos entre las personas son una de las principales causas de estrés. Los profesores necesitan desarrollar, a través de formación, habilidades que les permitan manejarse con otras personas.

Es importante que los profesores perciban que cuentan con la predisposición de la institución a resolver los problemas y no esquivarlos. La capacidad de una organización para ganarse la lealtad y el esfuerzo de sus miembros, depende directamente de si éstos perciben que el interés y el apoyo es recíproco.

Propuestas de intervención a nivel sociológico y pedagógico.

Nos parece importante transmitir algunos de los factores detectado que generan ansiedad, y en algunos casos inseguridad, en los profesores universitarios en relación con su labor docente y plantear posibles instrumentos y metodologías para paliar dicho estado.

Tenemos que ubicar el problema dentro del un contexto social globalizado en el que priman los valores individuales sobre los sociales pero, que a la vez, se exigen la formación con enfoque solidario y comunitario. Tradicionalmente la figura del profesor universitario no era cuestionada y su función consistía en transferir el conocimiento a sus alumnos, sin estar sometido a presiones de la evaluación de su labor ni de procesos continuos de reciclajes metodológicos, a los que muchas veces no le encuentra beneficio. Antes el modelo estaba bien definido, cada agente tenía su lugar establecido y los objetivos a conseguir eran explícitos, sabiendo cada cual de que manera actuar y que se esperaba de ellos. En los tiempos presentes, en una sociedad en constante cambio, donde la información fluye de forma desbordante y se encuentra al alcance de todos, la demanda social ha transformado su función, convirtiéndola en extremadamente compleja. El patrón del profesor universitario se ha visto obligado a cambiar pero sin haber tenido un proceso formativo inicial que nos capacitara para las actuales circunstancias.

Son muchos los estudios realizados sobre el malestar docente en primaria y secundaria pero no en el ámbito universitario. Sin embargo; todos hemos detectado un malestar generalizado comentado informalmente porque, quizás, no consideramos apropiado hacerlo en foros formales, pues sería dejar al descubierto nuestras debilidades que consideramos no compartidas y las sufrimos individualmente. La situación actual es un problema generalizado y complicado de analizar en su totalidad y, como sería osado intentar abordar todas las presiones a las que se ve sometido del profesorado de este nivel, nos vamos a centrar únicamente en la relación docente-alumnado.

Seguidamente vamos a intentar desglosar los más frecuentes estresores a los que se ve sometido el profesor universitario en su quehacer diario.

- 1- Un alumnado altamente heterogéneo, en cuanto a formación inicial, valores y expectativas, y que demanda una atención personalizada para el desarrollo individualizado de las capacidades definidas en las asignaturas de la titulación.
- 2- Una elevada ratio en las aulas, abordable en clases magistrales, pero que con metodologías innovadoras hace casi imposible una atención adecuada.
- 3- La necesidad de desarrollar habilidades y recursos motivadores para los alumnos, con el consiguiente desánimo si no se obtienen los resultados esperados.
- 4- Gestión apropiada de la cantidad de información para presentarla a los alumnos y que además, en la mayoría de las ocasiones, nos encontramos con la reivindicación de unos programas más reducidos y un material superficial y simplista por parte del alumnado
- 5- Manejo de programas informáticos para el tratamiento de la documentación, preparación de actividades para las clases y, por último, su traslado a los alumnos.

- 6- Choque con la información y los valores de fuentes alternativas como los mass media e internet.
- 7- Inadecuación y comunicación inefectiva con el alumnado, desembocando en conflictos de clase que llevan a la consiguiente denuncia de los alumnos hacia el profesor, los llamados BAU.

No discutimos que la universidad se había quedado obsoleta y el juicio que la sociedad proyectaba sobre ella no era satisfactorio, es por ello que se ha visto obligada a la transformación. Dicho de otro modo, con la adecuación de los títulos al EEES y la implantación de los créditos ECTS, se ha obligado a un giro extremo que necesariamente hay que abordar.

Por este motivo, nos hemos planteado una serie de estrategias que intentan solucionar la dimensión educativa tratada por el bien de los diferentes agentes de la institución de la que formamos parte. Nuestra propuesta metodológica está basada en los apartados que a continuación enumeramos.

- 1- Partiendo de la certeza de que todo proyecto de aprendizaje universitario tiene que formar parte de un proyecto más amplio comunitario, es preciso para su consecución una comunicación con el entorno, filtrada según la titulación, que permita conocer al profesorado el contexto y las demandas de éste para conciliarlas con la de su alumnado.
- 2- Adecuar los tiempos y el proceso de elaboración de fichas de asignaturas a los alumnos. La programación de actividades y cronogramas nunca debería realizarse de un curso para otro, sin conocer al grupo clase y sus características.
- 3- La formación humana, a la que no debe renunciar la universidad, implica la realización de espacios de comunicación informal que facilite el conocimiento y trato personal con nuestros discentes. Creemos que solamente mediante este procedimiento se podrá disminuir los conflictos en las relaciones profesores/alumnado, tan generalizado en estos momentos. Normalmente éstos provocan malestar por ambas parte y, en un amplio porcentaje de caso, una falsa resolución de los mismos.
- 4- Establecer canales de comunicación formales efectivos, mediante los cuales los alumnos/as puedan informar al profesor sobre sus necesidades y descontentos, previos a los BAU.
- 5- Realización de un protocolo ético del profesorado universitario que clarifique los parámetros en los que puede y debe moverse.
- 6- Elaboración de un código disciplinario de los alumnos, pues en algunas ocasiones los profesores/as se encuentran inermes y abandonados por los gestores institucionales.
- 7- Flexibilización de los horarios de los créditos prácticos de las asignaturas, facilitando la asistencia de todo el alumnado y proporcionando más autonomía al profesorado en el desarrollo de su actividad. No estamos defendiendo la falta de control del proceso, pero hay que reconocer que el profesor es la persona propicia para elegir espacios y tiempos según las actividades programadas.

A modo de conclusión, consideramos que se ha generado una desilusión en la profesión universitaria, no sólo por la presión social ejercida o por la desvalorización de la imagen de

la profesión. La estructura organizativa de la universidad española ha constreñido al docente, ha confundido al alumnado concibiéndolo exclusivamente como cliente de una transacción comercial, ha burocratizado la docencia con el consiguiente olvido de las diferentes teorías pedagógicas desarrolladas que atienden a criterios didácticos, relacionales y sociales del proceso enseñanza-aprendizaje. Es un momento de unificar criterios y conciliar los cambios socioeconómicos externos con un sistema de formación y preparación idónea de los futuros profesionales salidos de nuestras aulas.

Sin embargo, desde un análisis más positivo podemos detectar que algunas condiciones de la actividad docente que aumentaban las dificultades en el desempeño de esta, como el individualismo y el presentismo se van viendo superadas por la necesidad de desarrollar un trabajo conjunto entre los equipos de profesores y la planificación del trabajo a más largo plazo y fuera del aula.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN A NIVEL INDIVIDUAL

El efecto de los estresores (tanto internos como externos) vinculados a la profesión de docente conlleva con frecuencia consecuencias negativas que repercuten tanto en la calidad de vida de este colectivo, como en su desempeño profesional. El desarrollo de actividades de prevención secundarias y terciarias es una necesidad urgente para atender a una situación que ya forma parte de la realidad.

Las diversas propuestas planteadas como solución a estos aspectos del "malestar docente" (Esteve, 1987), coinciden en la necesidad de fomentar la cooperación entre el profesorado, ante la creciente oleada de competitividad. Como señala Estevez (1995), básicamente, cuando se habla de malestar docente se hace referencia a un fenómeno que afecta a una buena parte del profesorado y que se origina en respuesta a una serie de factores o acontecimientos negativos que aquejan a dicho profesorado en el marco educativo. Tal respuesta vendría precedida de un estilo atributivo pesimista que sería el responsable del incremento de los índices de estrés laboral ("burnout") y ansiedad que exhiben los docentes afectados, pudiéndose llegar a alcanzar la depresión como resultado último.

Una de las acciones que rebajarían el nivel de estrés consistiría precisamente en reducir la competitividad entre los profesionales del sector, creando entre los mismos un clima de colaboración y beneficios mutuos. El sentido de pertenencia a un grupo aquejado por los mismos estresores, y con una problemática común, y poner en práctica estrategias de éxito comprobado en otros profesores, conseguiría que éstos dispusieran de más recursos que los surgidos individualmente, y que la dinámica de compartirlos redujera la tensión que surgiría de pensar que se es un caso particular, y por tanto debido al individuo, y no al contexto o a la situación en la que se desarrolla el trabajo.

Al hablar de los factores que inducen a la aparición de los síntomas del malestar docente es necesario atender tanto a las variables individuales (Brown y Ralph, 1994; Byrne, 1994; Chen y Miller, 1997; Van Horn, Schaufeli y Enzmann, 1999; Ahart, 2004; Weng, 2005) como a las organizacionales (Byrne, 1994; Chen y Miller, 1997; Van Horn *et al.*, 1999; Ahart, 2004; Weng, 2005).

Dentro de las estrategias cognitivas encontramos diferentes técnicas que se vienen aplicando con cierto éxito para combatir

los síntomas del malestar docente, tales como la inoculación del estrés, las auto instrucciones, la solución de problemas mediante autocontrol, etc.

Desde la perspectiva de la modificación de conducta, nosotros proponemos intervenir en tres aspectos fundamentales: estilos de afrontamiento ante eventos estresantes, manejo del tiempo y la toma de decisiones

Respecto al estilo de afrontamiento, la técnica de inoculación del estrés consiste en preparar a la persona para soportar las situaciones estresantes mediante un ejercicio progresivo en tolerar situaciones de estrés preparadas, simuladas y soportables, que se inoculan a la persona para que esta desarrolle defensas eficaces para afrontar cuando llegue el estrés real. Esteve (1990) ha aplicado esta técnica en la formación de profesores en tres etapas: modelado, intentos de aprendizaje y generalización de la aplicación.

Desde la perspectiva de la Inoculación de Estrés, se considera que tanto los factores cognitivos, como los afectivos, fisiológicos, conductuales y ambientales, están interrelacionados y cualquiera de ellos, o su interrelación, pueden ser el origen del desarrollo de trastornos emocionales o referentes a la salud.

Autores como Meichenbaum y Novaco (1978) proponen la necesidad de trabajar, aislada o conjuntamente, sobre los siguientes componentes:

- a) *El auto descubrimiento guiado*: que evidencie la contribución de las cogniciones de la persona al malestar subjetivo
- b) *La auto monitorización de la conducta desadaptativa*
- c) *El aprendizaje de habilidades de resolución de problemas*
- d) *Fomentar procedimientos de afrontamiento efectivos*
- e) *Ejercicios graduales que estimulen la aplicación a problemas de la vida real*
- f) *Procedimientos de terapia de conducta* que incluyen relajación, imaginación, y ensayo conductual.

En relación al manejo del tiempo para poder dar respuesta a la multitud de demandas a las que se enfrenta el docente, resulta fundamental priorizar los objetivos a cumplir, planificar y saber administrar el tiempo, así como atender el rendimiento de cada persona, el cual difiere a lo largo del tiempo. Se precisa ayudar al docente a identificar los momentos de más rendimiento y planificar mejor su trabajo a partir de pequeños ejercicios y dinámicas que les lleven a reflexiones muy concreta y precisa permitiéndoles visualizar la deficiencia en algunos espacios de su vida.

Para un ejercicio profesional eficaz por parte del docente, es importante recordar que la administración del tiempo es esencialmente un esfuerzo de grupo que requiere la coordinación de actividades, el ayudarse unos a otros, la sincronización conjunta de esfuerzos para asegurar los resultados esperados. Por ello proponemos a su vez la necesidad de que este colectivo trabaje de forma coordinada en equipos multidisciplinares, en los que estén definidos explícitamente los roles asignados a cada uno de sus componentes, así como los objetivos a conseguir, no solamente respecto al ámbito de la docencia, sino de la propia redefinición del trabajo y del análisis de los factores de riesgo.

A nivel personal, y referidos a las madres y padres universitarios, son muchas las situaciones a las que tienen que hacer frente (universidad, trabajo, hijos, esposo, esposa, tareas del hogar, familia extendida, etc.). Para poder desarrollar esta

diversidad de roles y responsabilidades, se hace nuevamente imprescindible realizar un análisis profundo de cuáles son las prioridades.

Algunas propuestas que planteamos son:

- Realizar una lista de las responsabilidades reales.
- Colócalas en orden de prioridades.
- Elimina actividades y responsabilidades que quiten demasiado tiempo.
- Organizarse con la pareja para que se dividan las tareas del hogar y con los niños equitativamente. Tratar de formar un equipo de trabajo entre los dos.
- Planificar la semana de acuerdo con las tareas y responsabilidades que tienes en la universidad, el trabajo y con la familia e hijos.
- Anotar el tiempo disponible.
- No olvidar contemplar espacio para el ocio, el descanso, el aseo personal, desayuno, almuerzo, etc..

Finalmente, y en relación a la toma de decisiones, consideramos fundamental el entrenamiento del docente en los siguientes aspectos:

- No dejar pasar los problemas: afrontarlos de una manera más activa o más pasiva, pero decidiendo qué es lo mejor en cada caso
- Tomar decisiones siguiendo un proceso lógico: planteamiento del problema, análisis de alternativas (pros y contras), elección de la "la más conveniente"
- No replantear los problemas resueltos o en vías de solución, sino establecer fases de seguimiento de las acciones decididas e invertir ese tiempo y carga mental en la resolución de otros temas.
- No analizar continuamente el problema o las alternativas y cumplir con el plan de seguimiento del mismo en las fechas establecidas o en los hitos a alcanzar: esto produce ansiedad.
- Aprender de las decisiones tomadas para utilizarlas en problemas futuros.

Con independencia de las patologías concretas que un docente haya podido desarrollar, las cuales deberán ser abordadas individualmente con prácticas clínicas, consideramos que el entrenamiento en estos tres aspectos podría actuar como potenciador del bienestar docente tanto en aquellos profesionales que ya se vean afectados y comiencen a experimentar la secuelas del estrés en su salud, como para prevenir su aparición en el colectivo.

REDES SOCIALES VIRTUALES Y APOYO SOCIAL

Para que una red social virtual sea útil en la vida cotidiana de un individuo, éste debe tener unos conocimientos mínimos sobre su uso de manera que dicha red sea utilizada exactamente de la forma que el individuo desea. Los niveles de privacidad, el tiempo de conexión, el tipo de respuestas, los subgrupos a los que las respuestas son dirigidas, el tipo de archivos compartidos y otras utilidades realmente son de aprovechamiento y producen satisfacción si pueden ser usadas por la persona de una forma sencilla, de manera que resulten eficaces y no una carga mental más en la rutina diaria. Aquellas personas que conocen su utilización de forma superficial no detectan tantas ventajas.

Respecto al uso de dichas redes sociales como soporte instrumental, afectivo o cognitivo y en vista de los resultados obtenidos en diversos estudios, podemos observar que las redes sociales naturales son las que aportan significativamente un mayor soporte en todos los niveles. Ello puede deberse a que la conexión a estas redes se efectúa con las mismas herramientas con las que se trabaja, por lo que la instrumentalización de dichas redes se realiza desde una perspectiva laboral en las que el estrés, la concreción y la eficacia son algunas de sus principales características. Es poco habitual en un entorno laboral utilizar las mismas herramientas con las que se opera normalmente, y a la vez agradecer un trabajo bien hecho o la colaboración aportada un miembro del equipo o algún otro tipo de feedback que sirva, tal y como ocurre en las redes sociales naturales, para fortalecer los lazos interpersonales y la cohesión del grupo, así como la satisfacción de pertenencia al mismo.

El apoyo social refuerza los recursos disponibles para reducir el estrés y solucionar problemas. Las redes sociales virtuales no sólo pueden en cierto sentido, limitado a veces, extraordinariamente amplio en otras, percibir al menos que hay alguien al otro lado, afirmando el sentimiento de pertenencia y haciendo un llamamiento ante la necesidad informacional, instrumental o afectiva. Sin embargo, los contextos sociales de las redes virtuales y de las redes naturales son evidentemente distintos. Habitualmente las redes sociales virtuales conectan con los nodos de la red con los que se interactúa más afectivamente, o con los que se comparten más opiniones, intercambiando información, etc.. Por tanto, para que el uso de redes sociales virtuales potencie las soluciones que habitualmente se resuelven de forma presencial o personalmente, el apoyo social debería aplicarse en todos los contextos incluidos el profesional.

El uso del hardware necesario para la conexión a redes sociales virtuales esta habitualmente más asociado a la actividad laboral en dicho colectivo (ordenador o móvil). Pudiera existir una asociación con el trabajo, lo que provoca que no se continúe con dichas herramientas para otros fines, debido a un agotamiento de las propias herramientas (significaría continuar "trabajando" frente al ordenador o con el móvil) sin que se tenga la percepción de estar "desconectado", que es lo que la mayoría de las personas pretenden cuando quieren disminuir su sensación de estrés. Igualmente podría deberse a una falta de perspectiva de que la misma herramienta que nos sirve para un fin docente e investigador pueda reportar beneficios para el bienestar psicológico, y en general, para la salud de los profesores.

Una de las tareas en las que podemos re-educar a los profesionales de la docencia y la investigación es en el uso de ésta tecnología, ya familiar desde el punto de vista laboral, pero hacia otros fines. Desde crear un grupo propio en los departamentos en algún programa de red social virtual ya existente, hasta hacer un uso añadido y diferente de las herramientas de las que ya se dispone cierta capacitación, como pudiera ser el sencillo caso de reconocimiento a través de las cuentas de correo institucionales. Nos referimos, por ejemplo, a adquirir el hábito de usar el correo también para felicitar a un compañero por una causa profesional o personal, para agradecer una idea o realizar una aportación o colaboración, y todo ellos enmarcado, no simplemente tras las reglas de la simple cortesía, sino como eficaz método de feedback que potencia las interacciones entre los miembros

del grupo y recompensa y reconforta a la persona que lo recibe.

Dar feedback es una conducta que exige y permite entrenamiento, y esa es una de las propuestas que desde aquí hacemos, además, incorporando entre los canales para hacerlo, las nuevas tecnologías. Desde publicar una imagen de una reunión provechosa, un enlace propio o de un compañero, confirmar el agrado ante un evento organizado por los colegas de profesión (como pudiera ser el caso de "me gusta" en las redes sociales virtuales más utilizadas), o corresponder a los correos cuidando tanto la tarea o actividad en sí, como a los miembros del equipo que la han llevado a cabo. Ejercer dicho cuidado por y hacia los demás permite percibir la pertenencia a un grupo cuidador, y se basa no sólo en las formas y en la concreción del hecho destacable, sino también en los tiempos que se manejan, puesto que la recompensa inmediata lo hace más gratificante. Esta solución nos conecta con la idea presentada previamente en este estudio sobre la necesidad de entrenar a los profesores en Gestión del Tiempo como uno de los principales medios de reducir el nivel de estrés.

Por tanto, y a modo de conclusión, consideramos que el uso de redes sociales virtuales puede cumplir con los beneficios de las redes sociales presenciales actuando respecto al apoyo social de un modo semejante; pero que para que resulte efectivo, debe resultar fácil de utilizar, debe constituirse en un hábito y se deben seleccionar las herramientas que mejor se ajusten al nivel de necesidad y capacitación de los profesores usuarios, incluyendo por tanto la gestión del tiempo del uso en estas redes, habilidades todas ellas adquiribles mediante entrenamiento.

CONCLUSIONES:

REFERENCIAS

- Ahart, A. (2004). "Determining the student behaviors contributing to teacher stress and the relationships between these behaviors and teacher characteristics". *Humanities and Social Sciences*, 64 (11 a), 3953.
- Barrera, M. (2000). Social support Research in community Psychology. *Handbook of Community Psychology*, (pág. 215-247). Nueva York. Kluwer A. / Plenum P.
- Barrón López de Roda, A (1996). Apoyo social. Siglo XXI de España Editores, Madrid.
- Blanco, A., Díaz, D. (2005) El Bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, vol.17, núm. 4. (pág. 582-589). Universidad de Oviedo, España.
- Boyd, D. M., y Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), artículo 11.
<http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>
- Brown, M. y Ralph, S. (1994). "Towards the identification and management of stress in british teachers". *Educational Resources Information Center*, ED391106.
- Byrne, B. (1994). "Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers". *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645-673.

Los resultados de nuestra investigación han puesto de manifiesto que:

1. Entre el profesorado evaluado existen niveles moderados-altos de estrés percibido. En relación a los aspectos relacionados con la actividad académica peor valorados por los sujetos destacan los planes de acogida e incorporación a Departamentos, los incentivos institucionales en función del rendimiento, el valor y calidad de la coordinación docente y el salario.
2. Se encontró una alta percepción de estrés asociada a variables como la estabilidad en el puesto de trabajo, la preparación de material docente, la actualización continua del temario, las tareas de investigación (financiación, personal, publicaciones de impacto, etc.), la burocratización de actividades académicas (fichas, informes, etc.), el volumen de exámenes y plazos.
3. Se han identificado estresores en relación con la Institución-Organización, como el rol del profesorado (docencia vs. gestión vs. organización vs. investigación, etc.), la conciliación de la vida laboral y familiar, el cumplimiento de plazos de convocatorias, recogida de información, etc.
4. Se han identificado estresores laborales que interactúan con el entorno familiar y personal, como el tiempo disponible para la familia, el tiempo disponible para uno mismo, la diferenciación en casa de actividades domésticas/docentes, la relación horario laboral vs. horario escolar hijos/as, la dedicación horaria laboral (mañana y tarde) y la realización de otras actividades.

Se precisan intervenciones a nivel de organización (definición de roles, planes de acogida, enriquecimiento del trabajo, rediseño del sistema de incentivos,)

- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós.
- Cassel, J. (1974). Psychosocial processes and «stress»: Theoretical formulation. *International Journal of Health Services*, 4, 471-482.
- Castell, M. (2001). La era de la información, vol. 1: La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.
- Cobb, S. (1976). Social support as moderator of the life stress, *Psychosomatic Medicine*, 38 (pág 300-314).
- Colás, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. De Pablos (Coord.), *La universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 101-124). Málaga: Aljibe.
- Cornejo, R. & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar docente. Una investigación actual. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*, 5 (5e), 75-80. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art10.pdf>
- Chen, M. y Miller, G. (1997). "Teacher stress: A review of the international literature". *Educational Resources Information Center*, ED410187.
- Christakis, N.A. y Fowler J.H. (2010). Conectados. El sorprendente poder de las relaciones sociales y como nos afectan. Santillana Ediciones Generales, Madrid.
- Esteve, J. (1990). Training teachers to tackle stress. En M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*, (pp. 147-159). Philadelphia: Open University Press.

- Esteve, J. M. (1995). "La salud mental de los profesores y sus relaciones con las condiciones de trabajo". *Jornadas sobre la Salud Mental del Profesorado*. Málaga, 28 de abril.
- Esteve, J.M. (1987): *El malestar docente*, Barcelona, Laia.
- García Carrasco, J. & Bernal, A. (2008). Institución y decepción: La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 405-423.
- Gómez, M. y Bondjale, T. (1994). Síndrome de burnout o quemamiento de los profesionales. Prevención y tratamiento. En M. Gómez (Ed.), *Cuidados paliativos e intervención psicosocial en enfermos terminales* (pp-387-402). Las Palmas de Gran Canaria: ICEPSS. Instituto Canario de Estudios y Promoción Social y Sanitaria.
- Guerrero, E. y Vicente, F. (2002). Abordaje del burnout en profesionales del campo de la discapacidad. En J. N. García (ed.), *Aplicaciones de intervención Psicopedagógica* (pp. 327-335). Madrid: Pirámide.
- Guil, A.; Loscertales, F. Y otros (1992): *la interacción social en educación. Una Introducción a la Psicología Social de la Educación*, Sevilla, Sedal.
- Guil, R. y Mestre J.M. (2003). La inteligencia emocional como herramienta educativa. En Guil, A. (dir). *Psicología Social del sistema educativo*. 319-349. Sevilla: Kronos
- Guillén, C. y Muñoz, A. M. (2002). Estrés laboral. Concepto y modelos. En T. Fernández y A. Ares (Coord.), *Servicios sociales: Dirección, gestión y planificación* (pp. 185-212). Madrid: Alianza.
- Hagerty, M. et al. (2001). Quality of life indexes for national policy: Review and agenda for research. *Social indicators research*, 55 (1), 1-96.
- Hampton, K., Sessions, L. Rainie, L., Purcell, K. (2011). Social networking sites and our lives. Pew Research Center's Internet & American Life Project, en <http://www.pewinternet.org/Reports/2011/Technology-and-social-networks.aspx>.
- Haythornthwaite, C. (2005). Social networks and Internet connectivity effects. *Information, Communication & Society*, núm.8, (pág.125-147).
- House, J.S., Landis, K., Umberson, D. (1988) Social Relationships and Health. *Science*, New Series, Vol. 241, núm. 4865 (pág. 540-545).
- Hue, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Judge, T. A. & Klinger, R. (2008). Job satisfaction: Subjective well-being at work. En M. Eid & R. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 393-413). New York: Guilford Press.
- León, J. M. y Medina, S. (2002). *Psicología Social de la Salud: Fundamentos Teóricos y Metodológicos*. Sevilla: Comunicación Social, Ediciones y Publicaciones.
- León, J. M. y Medina, S. (2003). *El síndrome de estar quemado (Burnout)*. *Comunicación e Intervención*. Córdoba: Fonorus.
- Lin, N.; Woelfel, M.W. y Light, S.C. (1985). The buffering effect of social support subsequent to an important life event. *Journal of Health and Social Behavior*, núm. 26, (pág 247-267).
- Lucas, R. et al. (2008). Four myths about subjective well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 2 (5), 2001-2015. doi: 10.1111/j.1751-9004.2008.00140.x
- Manzano, G. (2000). Organizaciones magnéticas: solución al síndrome de burnout. *Capital humano*, 138, 50-64.
- Manzano, G. y Fernández, N. (2002). Síndrome de burnout. Sus efectos y prevención en las organizaciones. *Capital Humano*, 15, 50-57.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marques, R. (2008). *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea.
- McCarty, C. (2010). La estructura en las redes personales. REDES, *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 19 (11). Vol. 19, núm. 11. Diciembre 2010.
- Meichenbaum, D., y Novaco, R. (1978). Stress inoculation: A preventative approach. En C. Spielberger y I. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 5). Washington, DC: Hemisphere.
- Mestre, J. M.; Palmero, F. y Guil, R. (2004). Inteligencia emocional: una explicación integradora desde los procesos psicológicos básicos. En J. M. Mestre y F. Palmero (coord.). *Procesos Psicológicos Básicos*. (249280). Madrid: McGraw-Hill
- Mestre, J.M. y Guil, R. (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *Revista electrónica iberoamericana de psicología social: R.E.I.P.S.*, 2 (1) pp 1-.
- Mestre, J.M. y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformantes de Inteligencia Emocional. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 413-425
- Ribes, R. et al. (2008). Estudio sobre indicadores de bienestar docente en profesorado de secundaria. *Cultura y Educación*, 20 (3), 347-356.
- Sánchez Burón, A. y Poveda Fernández, M. (2010) Informe generación 2.0. Hábitos de los adolescentes en el uso de las redes sociales. Estudio comparativo entre Comunidades Autónomas. Departamento de Psicología. Universidad Camilo José Cela
- Sánchez, C., Parra, J. & Alcázar, A. (2003). El bienestar subjetivo, su relación con la salud e incidencias en la educación. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 387-401.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. y Enzmann, D. (1999). "Teacher burnout and lack of reciprocity". *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (1), 91-108.
- Vladut, C. I. y Kallay, E. (2010). Work stress, personal life, and burnout. Causes, consequences, possible remedies. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 14(3), 261-280.
- Wasserman, S. y Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wellman, Barry (2001). Computer Networks as Social Networks. *Science*, núm 293 (pág 2031 34)