

La salud laboral docente en la enseñanza pública

Gabinetes de Estudios y de Salud Laboral:
Ulpiano Sevilla Moreno
Rafael Villanueva Velasco

2

acción sindical

Madrid, abril de 2000

Edita:

Federación de Enseñanza de CC.OO.

Pza. de Cristino Martos, 4, 4º

Tel: 91 540 92 03. Fax: 91 548 03 20. E-mail: fe@fe.ccoo.es

Dirección y Coordinación:

Federación de Enseñanza de CC.OO.

Producción:

io centro de diseño y animática. iocentro@jazzfree.com

Depósito Legal: GU-255/2000

Agradecimientos

La sabiduría, el tesón y las muchas horas de trabajo del director del Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza de CC.OO., Ulpiano Sevilla Moreno, ha permitido la estructura y redacción de ésta investigación de la salud laboral del profesorado de la Enseñanza Pública no Universitaria de todo el Estado.

La participación de los responsables y las responsables de salud laboral de los Sindicatos y de las Federaciones de Enseñanza de CC.OO. han hecho posible el recabar los datos de todas las encuestas realizadas en el conjunto de territorios del Estado

Del mismo modo, agradecemos el trabajo realizado por Rafael Villanueva Velasco, Responsable de Salud Laboral de la Federación de Enseñanza de CC.OO., que ha aportado su trabajo, siempre infatigable, y sus muchos conocimientos sobre el tema, colaborando en la redacción de este estudio.

Por último, agradecer sinceramente a todos los profesores y profesoras que amablemente han contestado las encuestas, sin lo cual habría sido imposible la realización de la investigación.

Indice

Presentación	11
Introducción	13
La enseñanza de ayer	13
Los retos de la educación para el siglo XXI	15
Los inicios de la salud laboral en la enseñanza	16
Las razones de esta investigación	18

PARTE I

Un perfil sociológico Centros, profesorado y alumnado de la Educación Pública

1. Características técnicas de la encuesta	23
2. Centros públicos, profesorado y alumnado	25
2.1. Número de unidades o grupos	27
2.2. Plantillas	29
2.3. Alumnado	31
2.4. Ajuste de plantillas y de alumnado según unidades o grupos del centro	32
2.5. Ratios	41
2.6. Nivel educativo	49
2.7. Zona en la que se ubica el centro	50
3. Perfiles biográficos del profesorado	53
3.1. Género	53
3.2. Edad	57
3.3. Estado civil	59
3.4. Situación laboral de la pareja	62
3.5. Hijos e hijas	64
4. Perfiles administrativos	67
4.1. Titulación académica	67
4.2. Cuerpos docentes. Situación administrativa	71
4.3. Función desempeñada en el centro de trabajo	72
4.4. Antigüedad en la docencia	74

5. Jornada	79
5.1. Periodos lectivos semanales	79
5.2. Horas semanales en el centro sin docencia directa	82
5.3. Horas dedicadas a actividades extraescolares	86
5.4. Horario semanal en el centro	89
5.5. Horario dedicado a preparación de tareas fuera del centro	90
5.6. Horas semanales de corrección	93

PARTE II

Salud laboral y calidad de enseñanza

1. Grado de cumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales	99
1.1. La prevención	100
1.2. El derecho a la participación	102
1.3. Los/as delegados/as de prevención en enseñanza	103
1.4. Los Comités de Seguridad y Salud	104
1.5. Los Comités de Seguridad y Salud en enseñanza	105
1.6. Los Servicios de Prevención	105
1.7. Normativa relacionada con la salud laboral	106
1.8. Reglamento de los servicios de prevención (17-1-97)	107
1.9. Conocimiento de la Ley de Prevención de Riesgos	112
1.10. Formación y cultura en prevención de riesgos	124
1.11. Enfermedades laborales	129
1.12. Tres aspectos prácticos de la LPRL en el centro de trabajo	130
1.13. Propuestas	134
2. Calidad de la enseñanza y salud laboral	135
2.1. Cambios económicos y sociales	136
2.2. Cambios legislativos en educación	137
2.3. Salud física, psíquica y psicosocial	139
2.4. Condiciones de trabajo de mayor incidencia sobre la calidad de enseñanza	148
2.4.1. Ratios	151
2.4.2. Clima de convivencia	152
2.4.3. Recursos materiales, espacios y condiciones medioambientales	153

2.4.4.	Formación inicial y continua	155
2.4.5.	Salud personal	156
2.4.6.	Horario lectivo y jornada	156
2.4.7.	Reconocimiento social	157
2.4.8.	Estabilidad en el empleo	158
2.4.9.	Estrés	158
2.4.10.	La familia	158
2.4.11.	Otras condiciones que inciden sobre la calidad	159
2.4.12.	Condiciones de tipo normativo y administrativo. Plantillas	161
2.4.13.	Condiciones vinculadas con la organización de los centros	163
2.4.14.	Condiciones laborales de profesoras y profesores	164
2.4.15.	El alumnado	166
2.5.	Modificación de hábitos y actitudes personales ante los cambios educativos	169
2.5.1.	Dificultad y esfuerzo	169
2.5.2.	Reconocimiento social	177
2.5.3.	Las respuestas	180
2.5.4.	Estado de ánimo frente a la reforma del sistema educativo	191
2.6.	Condiciones de trabajo y satisfacción laboral	199
2.6.1.	Organización del trabajo	201
2.6.1.1.	Estabilidad en el empleo	201
2.6.1.2.	Expectativas profesionales	202
2.6.1.3.	Horario laboral	204
2.6.1.4.	Impartir áreas para las que no se está habilitado	207
2.6.1.5.	Reconocimiento social de trabajo	208
2.6.1.6.	Responsabilidad que ostenta	210
2.6.1.7.	Retribuciones	212
2.6.1.8.	Resumen de condiciones de organización del trabajo	215
2.6.2.	Planificación del trabajo	216
2.6.2.1.	Conocimiento de funciones y tareas	216
2.6.2.2.	Nivel de participación	219
2.6.2.3.	Realización de tareas burocráticas	221
2.6.2.4.	Resumen de condiciones de planificación del trabajo	222
2.6.3.	Realización del trabajo	223
2.6.3.1.	Alumnos de ambientes sociales desfavorecidos	224
2.6.3.2.	Número de alumnos. Ratios.	226

2.6.3.3.	Número de alumnos desde la atención a la diversidad	228
2.6.3.4.	Convivencia en el aula	232
2.6.3.5.	Convivencia entre compañeros	234
2.6.3.6.	Relación con las familias	236
2.6.3.7.	Relación con el equipo directivo	238
2.6.3.8.	Relación con la Administración Educativa	240
2.6.3.9.	Medios disponibles	242
2.6.3.10.	Condiciones medioambientales	244
2.6.3.11.	Desplazamientos entre centros	246
2.6.3.12.	Ritmo de trabajo	248
2.6.3.13.	Volumen de tareas	250
2.6.3.14.	Resumen de realización del trabajo	252
2.6.4.	Comportamiento en el trabajo	254
2.6.4.1.	Integración en el grupo de profesores	254
2.6.4.2.	Recursos personales	256
2.6.4.3.	Relaciones personales	258
2.6.4.4.	Resumen de comportamiento en el trabajo	260
2.6.5.	Resumen general de condiciones de trabajo en los centros de enseñanza pública	261
2.6.6.	Propuestas	264

3. Sensibilización en torno a la salud laboral 267

3.1.	El papel de la formación inicial	267
3.2.	Plan de acción contra la siniestralidad laboral (octubre de 1998)	271
3.3.	Propuestas, materiales y cursos	274

4. Causas del absentismo laboral en la enseñanza 277

4.1.	Algunas concepciones sobre la salud	277
4.2.	Trabajo y salud	278
4.2.1.	Interacciones entre el trabajo y la salud	279
4.3.	Los riesgos laborales	279
4.3.1.	Los daños derivados del trabajo	280
4.4.	Los factores de riesgo y daños para la salud en la enseñanza	281
4.5.	El síndrome del “burn-out” o síndrome del quemado	284
4.5.1.	¿Qué es el síndrome del “burn-out” o síndrome del quemado?	284
4.5.2.	Síntomas de identificación	285

4.6. Consecuencias del “burn-out” en el profesorado	286
4.6.1. Consecuencias personales	287
4.6.2. Consecuencias familiares	289
4.6.3. Consecuencias laborales	289
4.7. Consecuencias del estrés	291
4.8. Bajas oficiales ó médicas y bajas circunstanciales	292
4.8.1. Bajas oficiales o médicas	297
4.8.2. Bajas circunstanciales	315
4.9. Causas de las bajas oficiales o médicas y circunstanciales	321
4.9.1. Problemas psicológicos o psiquiátricos	321
4.9.2. Problemas otorrinolaringológicos	322
4.9.3. Afecciones musculoesqueléticas	323
4.9.4. Afecciones cardiovasculares	324
4.9.5. Procesos infecciosos (gripe, catarro, etc.)	325
4.9.6. Embarazo	326
4.10. Bajas en periodos vacacionales	327
4.11. La salud de los/as docentes	332
4.12. Las enfermedades profesionales	333
4.13. Síntomas psicosomáticos más relacionados con la docencia	337
4.13.1. Cardiopatías, hipertensión y trastornos circulatorios	337
4.13.2. Irritaciones oculares o de vías respiratorias, problemas de piel e intoxicaciones	340
4.13.3. Dolores musculares	344
4.13.4. Úlceras digestivas	346
4.13.5. Disfonías o problemas de garganta	347
4.13.6. Trastornos psicológicos: dificultad de comunicación, fatiga psíquica, insomnio, neurosis, psicosis, depresión y estrés	349
4.13.7. Resumen de los síntomas psicosomáticos más relacionados con la docencia	361
4.14. Propuestas	364

ANEJO

367

Tabla 1. Centros públicos no universitarios distribuidos por provincias	369
Tabla 2. Muestra –5% de centros públicos no universitarios por provincia–	371
Tabla 3. Cuestionarios respondidos del total de la muestra	373
Guía para el bien entrevistar	375
Cuestionario de salud laboral	377

Presentación

La máxima "conocer la realidad para transformarla" expresada por un permanente deseo de cualificar nuestras propuestas, a partir del estudio y la investigación rigurosa, para ser cada vez más eficaces en la mejora de las condiciones laborales de los profesionales de la enseñanza, así como el interés por ofrecer instrumentos que permitan conocer más y mejor las condiciones en las que desarrollamos la actividad docente, son las razones que han motivado a la Federación de Enseñanza de CC.OO. a realizar el trabajo que desde estas páginas ahora os presentamos.

El material que tenéis en vuestras manos versa sobre la salud laboral de los docentes no universitarios y el sistema público educativo.

Hemos dedicado más de un año de trabajo colectivo a esta cuestión porque, a pesar de que desde el año 95 existe en España legislación sobre la salud laboral -la Ley de Prevención de Riesgos Laborales-, tanto su contenido, como la utilización que del mismo se puede hacer, son unos grandes desconocidos y más en un sector como el nuestro en el que se hace tan difícil hacer visibles los factores de riesgo existentes para una salud integral.

Nosotros, los docentes, somos los primeros en pensar que la salud laboral es algo más propio de profesiones que entrañan un riesgo indiscutible que de la enseñanza que, en principio, no supone ninguno evidente.

Tradicionalmente no hemos asociado nuestras afonías, nuestras alergias, nuestra tensión y nuestras depresiones,... con los riesgos derivados de nuestro trabajo, con la salud laboral. Esto ha sido así porque, hasta hace relativamente poco, nadie se había parado a reflexionar sobre la cuestión. Poco a poco han ido apareciendo algunos estudios sobre el tema que han contribuido a que empezásemos a preguntarnos sobre si lo que a nosotros nos pasaba podía tener algo que ver con la salud laboral y hemos empezado a identificar algunas de nuestras dolencias con las condiciones en las que desarrollamos nuestra profesión.

Pero, las investigaciones en este campo son pocas y, por lo general, enfocadas desde un punto de vista clínico. CC.OO. ha querido y creo que lo hemos conseguido, realizar un estudio que desvele la realidad de nuestra situación y contrastarla con la normativa jurídica existente para poder aportar una serie de propuestas que, desde nuestro punto de vista pueden, contribuir a mejorar nuestras condiciones de trabajo y por extensión la calidad de la enseñanza.

Así, en las páginas que siguen, encontraréis desde una aproximación al marco normativo que existe en la actualidad sobre la salud laboral, hasta las alternativas que propone nuestra Federación, pasando por un análisis exhaustivo de la realidad presente y su vinculación con la calidad de la enseñanza. Además de la presentación detallada de los datos estadísticos que ofrece la encuesta en la que hemos basado nuestro estudio.

En efecto, el presente análisis lo hemos abordado desde el rigor metodológico que se desprende de la que quizás sea la encuesta más amplia, que contempla las variables más diversas y que tiene un mayor margen de confianza (el 90%), de todas cuantas hasta la fecha se han realizado.

Informe tan amplio y exhaustivo, es la culminación del trabajo de muchos compañeros y compañeras que, en todas nuestras organizaciones territoriales, se dedican a las tareas de la salud laboral y, en concreto, de un proyecto que se ha prolongado durante todo un año. A todos y todas ellas quisiera dedicar esta presentación en reconocimiento a su dedicación y entrega, personificándola en los compañeros Ulpiano Sevilla y Rafael Villanueva, responsables, respectivamente, del Gabinete de Estudios y de Salud Laboral de la Federación de Enseñanza de CC.OO.

Estoy convencido de que este libro es una gran aportación al conocimiento de las condiciones de trabajo, a la detección de los riesgos laborales, a la divulgación de una cultura necesaria sobre la salud laboral en la enseñanza pública y que supondrá una notable contribución a la mejora de todo el sistema educativo.

Por sus características y rigor, los datos y reflexiones aquí contemplados están llamados a convertirse en una referencia indispensable para el conocimiento de nuestra realidad educativa que interesará, no sólo a los profesionales de la enseñanza, sus primeros destinatarios, sino también a toda persona que desde la comunidad educativa, desde las instituciones o desde el mundo académico estén preocupados, como nosotros, por mejorar nuestro Sistema Educativo.

Sinceramente espero que así sea.

Fernando Lezcano López,

Secretario General de la Federación de Enseñanza de CC.OO.

Abril, 2000

Introducción

La enseñanza de ayer

En el siglo XIV, aproximadamente el 2% de la humanidad tenía constancia de lo que ocurría y de lo que se pensaba. Este hecho era lógico si se tienen en cuenta los mecanismos y los medios existentes que podían hacer posible la transmisión de los hechos, los acontecimientos y las ideas.

La cultura de cada lugar estaba básicamente centrada en la cultura iletrada. Una cultura en la que todo estaba estructurado, sabido y asumido desde la simpleza del poder constituido por la fuerza de la herencia y la legitimación de las diferentes divinidades. Los “dones recibidos” permitían ejercer el poder sobre los demás, sobre los que no eran elegidos para tan singulares y altas tareas en la historia. Su papel, su forma de ser y estar era asumido, casi siempre, desde la sumisión y la obediencia en todos los órdenes.

Los amanuenses se encargaban de suministrar para la posteridad datos y hechos, en muchas ocasiones de alabanza a los poderosos, atribuyéndoles el papel imprescindible que cumplían. Estos escritos servían para dejar constancia de la legitimidad del orden establecido y de la necesidad de este orden como el único posible para que la sociedad pudiera existir.

No obstante, la “rebelión” frente a estas vivencias, y la narración de los hechos que la ponían de manifiesto, se expresaba a través de las diferentes expresiones festivas populares y conversaciones nocturnas a partir de las cuales se construía otra forma cultural, que se adormecía con el día a día de la acción de los poderosos, que hablaban y actuaban. Todo se tenía gravado en la memoria individual y en la memoria colectiva.

Memoria que era expresada a través de las figuras de los más ancianos, cuya autoridad de maestros era mirada por todas las personas como una gran fuente de saber donde todos debían beber para poder entenderse a sí mismos, a los demás y las propias relaciones sociales.

Al más anciano se le reconocía la autoridad por ser “el gran libro vivo”, copiado de la propia vida y de la experiencia de muchos años. Los más jóvenes lo apreciaban y aprendían de su ciencia.

El invento de la imprenta supuso un paso gigantesco en la posibilidad de conocer las culturas, los conocimientos y los hechos. Sin embargo esta gran posibilidad se encontró con una gran dificultad: para saber leer era necesario saber descifrar los códigos impresos.

De ahí, la necesidad de aprender y enseñar y con ella se daban los primeros pasos de los que tendrían ese cometido en la vida social: **los maestros y las maestras**.

Con el paso del tiempo, el maestro se fue constituyendo como una figura más de la vida social, a la que se le fueron encomendando diferentes tareas e intenciones, llenas de responsabilidad.

Su actividad y su función ha ido modificándose con el paso del tiempo y con los cambios socioeconómicos, y con ello, las diferentes formas de interpretarse a sí mismo y de ser interpretado por los demás: sociedad, familias y alumnado.

De manera resumida podemos decir que:

- Durante los siglos XV y XVI la Iglesia asumió la responsabilidad formadora. La educación se reservaba para unos pocos privilegiados. El aprendizaje se centraba en aspectos teológicos y de carácter básico: lectura, escritura, cuatro reglas... Las normas eran respetadas bajo la amenaza de castigos. Los maestros sólo eran responsables ante Dios y el azote se convierte en el castigo más utilizado ante situaciones de indisciplina.
- Durante los siglos XVIII y XIX la militarización de la enseñanza se abre paso en la escuela, y la ciencia irrumpe en ella. Aparece el concepto del Estado y el niño forma parte de la futura generación que “deberá luchar por el bien de la nación”. La educación se amplía de manera sustancial, aunque continua siendo minoritaria y dirigida a los hijos de las nuevas clases dominantes.
- Durante el siglo XIX se sistematizan los contenidos y se define el aula tal y como la conocemos hoy. Los conceptos de control y orden se generalizan y se jerarquiza el tiempo dividiéndolos en clases. La infracción de las leyes comporta castigos: aparecen las copias, el “cara a la pared”... el orden permite dominio.
- Los comienzos del siglo XX ponen en entredicho el papel de la escuela a la que se critica por su función reproductora.

La enseñanza se generaliza a casi la totalidad de la población en edad escolar, con lo que se prolonga el periodo de edad para incorporarse al trabajo. La juventud se organiza y reivindica sus derechos.

Se asume la bondad del joven y la alienación que la institución educativa provoca. Con el desarrollo de la psicología aparecen conceptos como: motivación, autonomía...

El sistema educativo se burocratiza. La escuela se ve presionada socialmente, se unifican los niveles y contenidos que deben alcanzarse.

Aunque el castigo continúa existiendo, se critica su utilización: “El buen profesional no necesita castigar para mantener el control del aula”. Las técnicas y habilidades de aprendizaje se convierten en una nueva forma de “organizar” el control.

El desencanto y el relativismo postmoderno de la función escolar hace mella en la medida que va acabándose el siglo XX.

La escuela se convierte en la justificación productiva del joven. La totalidad de la población se escolariza. Las diferencias de nivel y el rendimiento desigual van caracterizando la situación.

Se da una falta de metas y de valores que trasciendan lo inmediato. Se exige mucho a la escuela y se le reconoce poco. La familia asume un papel sobreprotector.

Se buscan métodos alternativos y la información y los medios de comunicación empiezan a tener una importancia vital. La educación está también fuera de la escuela.

La angustia y la desorientación frente al papel que debe cumplir el profesor/a se hacen presentes y se tienen cada vez más dificultades para el mantenimiento del control del aula.

Los retos de la educación para el siglo XXI

Los cambios sociológicos, políticos, económicos, culturales y familiares acaecidos en la segunda mitad del siglo XX, cada vez más acelerados, han hecho que se vea la escuela con una mirada nueva, para potenciar desde ella una serie de enseñanzas y de valores para el siglo XXI.

Frente a los desafíos de un mundo cualitativamente distinto se busca que la escuela cumpla básicamente tres funciones:

- Intentar evitar la exclusión social.
- Hacer posible a través de sus enseñanzas que los niños/as y jóvenes desde las edades más tempranas adquieran unas claves cognitivas que les permitan entenderse a sí mismos, a los demás y al mundo en el que vivimos teniendo en cuenta las diferentes problemáticas y retos que la sociedad moderna tiene.
- Posibilitar a los más jóvenes la adquisición de las “herramientas básicas” para acceder al mundo laboral.

Estas intenciones, proclamadas a los cuatro vientos por diferentes organismos internacionales y nacionales, se han hecho presentes en la escuela española a través de la LOGSE, nacida desde los paradigmas humanista, constructivista y contextual ecológico.

Unos paradigmas que se hacen presentes a lo largo de las etapas educativas, aseguradas, en teoría, por el papel que debe realizarse desde la acción tutorial:

- El desarrollo armónico de la personalidad en Educación Infantil.
- Enseñar a pensar, convivir y ser persona para la ESO.
- El desarrollo integral de la personalidad, el equilibrio personal y la preparación para la vida en Educación Secundaria.

Intenciones que deben hacerse presentes en lo que el profesorado enseña y desde la búsqueda de que los más pequeños y jóvenes aprendan a saber, aprendan a hacer y aprendan a ser, estar y convivir.

Y todo esto teniendo en cuenta los grandes temas de actualidad, necesarios para configurar una sociedad que pueda vivir en paz y crecer en el desarrollo humano desde el diálogo, la tolerancia y el respeto, desde el aprendizaje de la resolución de conflictos de manera no violenta, desde la preocupación por la salud integral y la aceptación personal, desde la igualdad de oportunidades, la responsabilidad ante el consumo y la reivindicación del medio ambiente; y siempre, sin olvidar la diversidad existente entre las personas y la necesidad de abordar cualquier modo de ser o estar de los más jóvenes desde su situación socioemocional y personal y su contexto sociofamiliar.

Todas estas intenciones y retos suponen unas nuevas exigencias para el profesorado, y por tanto, nuevas consideraciones sobre sus propias percepciones y condiciones laborales en las que realiza su actividad, no exenta de riesgos físicos y, sobre todo, de riesgos relacionados con su salud psíquica y psicosocial.

Los inicios de la salud laboral en enseñanza

En las condiciones en las que el profesorado ha trabajado a lo largo del tiempo casi nunca se han tenido en cuenta los aspectos relacionados con la salud laboral, argumentando que la actividad docente no conlleva ningún tipo de riesgo. Es más, cuando se han reclamado unas condiciones aceptables, al menos en cuanto a las condiciones ambientales en las que se realiza el trabajo de enseñar, se ha hecho caso omiso de esa petición como revela el cronista oficial de la villa de Ohanes de las Alpujarras, Joseph Sancho, quien firmó un expediente el 15 de diciembre de 1740, en el que deja constancia de un hecho que se produjo en relación a las peticiones que el maestro del pueblo hizo al alcalde.

A la vista de que una viga estaba desprendida más de una cuarta del techo de la escuela, el maestro solicitó por escrito que se revisase esa situación que ponía en peligro la vida de sus

pupilos y la suya propia, y lo que allí se hacía, sobre todo cuando llovía, con lo cual, hasta el mismo maestro se veía afectado por dolores reumáticos, además de “mojarle sus papeles”.

La respuesta del alcalde fue de extrañeza porque no tenía constancia de esa situación, supuesto que hacía 60 años que se había puesto la viga nueva. No obstante le indicó, también en un escrito, que aunque enviaría a alguien para que constataste la situación, sospechaba que las peticiones del maestro “no eran más que excusas y pretextos para no dar golpe”.

Realizada la pertinente revisión, no se constató nada anómalo, salvo que la viga podía caerse, y ante ello, indicó el supervisor en su escrito, bastaba con salir corriendo, lo cual no era para tanto.

Al poco tiempo el techo de la escuela se desplomó, y la certificación del hecho justificó el accidente como un caso fortuito ante el que la autoridad se sentía muy apesadumbrada, indicando al mismo tiempo que periódicamente se tomaban las medidas pertinentes.

Esta situación ocurrida hace más de dos siglos, con otras connotaciones, se ha venido dando con matices diferentes hasta el año 1966.

Ese año, la OIT y la UNESCO iniciaron un llamamiento a todos los países alertándolos sobre la necesidad de establecer medidas tendentes a conservar la salud del profesorado, teniendo en cuenta los grandes cambios que a todos los niveles se avecinaban en las sociedades occidentales, y cómo estos cambios incidirían en la vida de los centros escolares.

En España, la Constitución de 1978, al reconocer el derecho a la protección de la salud, da pie al acuerdo de noviembre de 1988 para los funcionarios de enseñanza pública, en cuyo punto VI se recogen aspectos relacionados con las condiciones de trabajo y salud laboral en el que se recogen dos derechos básicos:

- El derecho a disponer de completa información sobre los riesgos a que está expuesto el profesorado.
- El derecho a participar, a través de las secciones sindicales y demás órganos de representación en la elaboración y control de las medidas relativas a las condiciones de trabajo.

Este acuerdo apenas tuvo cumplimiento por parte de la Administración.

Desde esa fecha hasta hoy, poco se ha avanzado en cuanto a la salud laboral, a pesar de que esté en vigor desde 1995 la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.

Las razones de esta investigación

La publicación de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (8 de noviembre de 1995) ha supuesto que por primera vez en España se establezcan los derechos de todos los trabajadores y todas las trabajadoras, incluidos los de la Administración Pública, desde la cultura preventiva.

Es por tanto el comienzo de una nueva cultura que debe impregnar las condiciones de trabajo y la organización del mismo.

La puesta en marcha de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales en cualquier sector de actividad laboral encuentra serios obstáculos porque posibilita la participación de los propios trabajadores y trabajadoras en la organización del trabajo, dándole la importancia que se merece a la salud y a la eliminación de los factores de riesgo que pueden existir en la actividad laboral.

Pero en el sector de la enseñanza esos obstáculos se hacen más numerosos por diferentes razones, entre las que destacamos las siguientes:

- En primer lugar porque existe una insensibilidad real por parte de la Administración, la sociedad y los propios docentes en torno a los factores de riesgo que pueden darse en la actividad de los centros escolares.
- En segundo lugar, porque no es fácil hacer visibles los factores de riesgo existentes en el sector desde el punto de vista de la salud integral.
- En tercer lugar, por la aún incipiente formación que existe en torno a la Ley de Prevención de Riesgos Laborales y la normativa que la desarrolla.

Estas y otras razones han hecho que desde hace tres años, la Federación de Enseñanza de CCOO, esté trabajando en hacer posible una mayor sensibilización y conocimiento de la Ley, al mismo tiempo que busca cómo adaptarla a la enseñanza, teniendo en cuenta la especificidad de la misma.

Desde este trabajo, todos los responsables y las responsables de salud laboral de cada sindicato de CCOO, vimos la necesidad de contar con una investigación seria y fiable que nos permitiera poner sobre el tapete de la opinión pública, del profesorado y de las distintas Administraciones educativas lo que realmente se piensa y se siente por parte del profesorado con respecto a la salud laboral, con el objetivo de HACER VISIBLE LO INVISIBLE, y, por otra parte, contar con unos datos fiables que permitan potenciar una cultura preventiva y tomar las medidas necesarias para que se cumplan los derechos del profesorado en esta materia.

Desde esta óptica, con el esfuerzo de todas las personas de CCOO, nos propusimos la tarea de sacar a la luz por primera vez en el conjunto del Estado una investigación con el título de **“La salud de los/as docentes y el sistema educativo público”**, desde la percepción subjetiva del profesorado.

El estudio consta de dos partes. En la primera, aprovechando la información que nos es útil posteriormente para cruzarla con los datos de los objetivos principales de la encuesta, nos permitimos trazar un perfil sociológico del sistema educativo en cuanto a la constitución de sus aspectos básicos: unidades, plantillas, alumnado, ratios, niveles educativos, zona...; pero también de los biográficos y administrativos del profesorado; terminando con una aproximación a los diferentes horarios que constituyen la jornada.

La segunda parte, núcleo central de la investigación, se ha estructurado a partir de cuatro objetivos :

Objetivo 1: Grado de cumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales

Descubrir el grado de cumplimiento de la Ley de la Ley de Prevención de Riesgos laborales en cuanto al conocimiento que se tiene de ella, la formación que se ha recibido, el conocimiento de los derechos y obligaciones que la Ley indica, así como el de las funciones de los delegados y delegadas de prevención, los Comités de Seguridad y Salud y los Servicios de Prevención.

Objetivo 2: Calidad de la enseñanza y salud laboral

Verificar la relación que existe entre la calidad de la enseñanza y las condiciones de trabajo en las que se realiza la actividad docente desde el marco preventivo de la Ley de Prevención. Se trata, por tanto, de demostrar si existen nuevas situaciones en la vida de los centros escolares desde los cambios que se producen en la sociedad, cuáles son estas y cómo están incidiendo en la salud del profesorado.

Desde esta óptica pretendemos saber cuáles son los factores de riesgo que se dan en los centros y qué habría que modificar tanto en la organización de los centros educativos como en cada puesto de trabajo. Y esto nos permite un largo recorrido por todas y cada una de las condiciones en las que se desarrolla la actividad docente desde dos puntos de vista: uno, desde su incidencia en la calidad de la enseñanza; dos, desde el grado de satisfacción (o insatisfacción) que producen en los docentes. El resultado es un repaso en profundidad de los aspectos esenciales del sistema educativo público.

Objetivo 3: Sensibilización en torno a la salud laboral

Pretendemos saber el nivel de formación que los/as docentes de pública de todo el Estado tienen de las repercusiones del trabajo en su salud; si esta formación es necesaria desde la fase inicial y si se considera esencial incluir un área de estas características en la carrera docente.

Objetivo 4: Causas del absentismo laboral en la enseñanza

A través del objetivo último pretendemos averiguar las causas del absentismo laboral en la enseñanza, cuáles son las patologías más frecuentes que se presentan en la enseñanza, en qué épocas se hace más patente la baja laboral y, sobre todo, detectar si “el síndrome del quemado”, reconocido en diferentes investigaciones como una enfermedad del colectivo docente, está o no presente entre el profesorado de Estado español y con qué grado, así como sus repercusiones a nivel personal, familiar y laboral.

I

Un perfil sociológico Centros, profesorado y alumnado de la Educación Pública

1. Características técnicas de la muestra

Sobre una población de 17.157 centros públicos no universitarios, distribuidos territorialmente en el conjunto del Estado tal como recoge la *tabla 1* del Anejo, se realiza una muestra aleatoria de tamaño aproximado al 5%, que da por resultado un total de 850 centros repartidos en número geográficamente de acuerdo con la *tabla 2* del mismo Anejo.

Todos los centros de educación vienen identificados por sus códigos, lo que nos permite concretar la muestra con el nombre del centro y la población donde se ubica. La selección de las personas que han de cumplimentar el cuestionario se realiza siguiendo un procedimiento aleatorio (cuyas instrucciones se anejan) sobre los censos de personal docente de enseñanza pública no universitaria del último proceso electoral (cuarto trimestre de 1998) de cada uno de los centros de la muestra. En cada demarcación territorial (comunidad, provincia, comarca) se designa uno o varios responsables de hacer la selección nominal, de concertar y de realizar la entrevista según el cuestionario elaborado para llevar a cabo el estudio (y que se incluye igualmente en el Anejo).

El total de cuestionarios válidos contestados que utilizamos se reduce hasta los 508, con una distribución por provincias que queda reflejada en la *tabla 3* del Anejo. Esto nos permite realizar el estudio para un nivel de confianza del 90% con una precisión de $\pm 3.6\%$.

En efecto, al tomar en la expresión

$$e = z_{\alpha/2} \sqrt{\frac{p \cdot q}{n}}$$

(que asigna los extremos del intervalo de confianza para una proporción p a un nivel de confianza $1-\alpha$, igual a 0.9 en nuestro caso, y por tanto $z = 1.645$) $p = q = 1/2$, lo que significa que la población se divide en partes iguales en relación a cualquier atributo medido, suponemos máxima la desviación típica (desconocida) y, en consecuencia, aseguramos que el error ($e = 3.6\%$) con que extendemos los resultados de la muestra (de tamaño $n = 508$) a la población (total de docentes públicos no universitarios de ámbito estatal) es el máximo posible para la confianza que nos hemos fijado del 90%, situándose ésta incluso por encima del valor dado.

Ficha técnica

- Ámbito: Conjunto de territorios del Estado español.
- Población: Personal docente no universitario de la red pública.
- Muestra: Tamaño $n = 508$.
- Selección: Aleatoria sobre los centros de trabajo, y, a partir de ellos, sobre los censos de las elecciones a juntas de personal del último trimestre de 1998.
- Entrevistas: Personales en el centro de trabajo.
- Trabajo de campo: Realizado entre el 20 de mayo y el 15 de junio de 1999.
- Margen de error: $\pm 3.6\%$ para $p = q = 1/2$ y un nivel de confianza del 90%.
- Responsable: Gabinete de Estudios de la Federación de Enseñanza de CC.OO.

2. Centros públicos, profesorado y alumnado

Como ya hemos tenido ocasión de tratar en la exposición de objetivos, los datos que nos aportan los cuestionarios son una excelente fuente de información acerca de determinados aspectos constitutivos del momento educativo actual. Empezamos buscando los perfiles de los centros educativos, tanto de infantil y primaria como de secundaria, a partir de los datos de unidades, plantillas y alumnado de los centros en los que se ha llevado a cabo la consulta; completando el perfil docente con los aspectos biográficos y administrativos.

Para este objetivo —y en general para todo el estudio—, lo más frecuente será realizar un análisis descriptivo en el que se calculan las medidas centrales y las de dispersión, así como la comparación de la distribución de frecuencias por medio de su histograma respecto de la que correspondería a la distribución normal para esa variable. Así, la media aritmética de los valores que toma la variable, la mediana (que separa los valores en dos mitades a uno y otro lado del suyo) y la moda (que indica el valor de mayor frecuencia, el que más se repite), combinadas con la idea que sobre la dispersión de valores respecto de ellas nos aportan la desviación típica y la varianza, nos permite formular una primera aproximación al atributo medido. La forma de la distribución —agrupando los valores en intervalos para su mejor observación— que nos aporta el histograma de la variable, y su comparación respecto de la que sería la distribución normal (con esa media y su desviación típica) representada por una curva continua en forma de campana simétrica respecto del punto que corresponde a la media, a través de los coeficientes de asimetría y de curtosis, nos completarían la comprensión de la variable, sin necesidad de introducir, por lo general, otras pruebas estadísticas (contrastes) que dificultarían más la lectura.

Aunque intentaremos formular los resultados del estudio de una manera comprensible para el común de los mortales, no queremos privar a nadie de la posibilidad morbosa de manejarse con soltura por las tablas entendiendo el significado de las

medidas de posición central que utilizamos (media, mediana y moda), y que acabamos de explicar más arriba, o el de las medidas de dispersión (varianza y desviación típica, que no es sino la raíz cuadrada de la primera), y de las que sólo necesitamos saber que son más pequeñas cuanto más concentrados en torno a la media estén los valores de la variable, y viceversa.

Los percentiles que tomamos van de diez en diez (deciles), correspondiendo a cada uno de ellos un valor. Pues bien, si el percentil 30 tiene un valor igual a 9 esto significa que el 30% de los valores que toma la variable en cuestión son menores o iguales que 9. Así, el percentil 50 divide todo el intervalo de valores por la mitad (coincide con la mediana), y su valor indica que el 50% de todos los valores que toma la variable en la muestra son inferiores a él, y el otro 50% son superiores.

Más complejo puede resultarnos entender el significado de los coeficientes de asimetría y de curtosis, pero vamos a intentarlo.

La cosa consiste en comparar la distribución de frecuencias de una variable —que representamos con su histograma, constituido por rectángulos verticales de área proporcional a la frecuencia de los valores que incluye— con la distribución normal, la que decíamos que se representaba por una línea continua en forma de campana simétrica en torno al valor de la media. Pues bien, si los valores de nuestra variable en estudio se distribuyeran como una normal los coeficientes de curtosis y de asimetría serían iguales a cero. Si por el contrario se concentrasen mucho en torno a la media produciendo un efecto chimenea (la distribución es más estrecha y alta en esa zona) el coeficiente de curtosis toma un valor positivo y más grande cuanto más estrecha es la distribución; mientras que será negativo, y cada vez más pequeño, cuanto mayor sea la dispersión, observándose una altiplanicie en torno a la media. De otro lado, una asimetría positiva indica un desplazamiento de la cola de la distribución —y por tanto de los valores de la variable— hacia la derecha, mayor cuanto más grande sea el coeficiente; y un desplazamiento hacia la izquierda para valores negativos del coeficiente.

Si habéis conseguido entenderlo no lancéis las campanas al vuelo, pues todavía quedan más conceptos por utilizar, aunque para que no cunda el desánimo de momento y no sucumbáis a la tentación de interrumpir aquí mismo la lectura, desplazaremos la explicación hasta dentro de unas cuantas páginas, cuando hablemos de rectas de regresión y ajustes lineales y cuadráticos.

Y ahora, para practicar, permitidme abusar un poquito de vuestra benevolencia.

Perfil de los centros en los que se realiza la encuesta: Plantilla, Unidades o grupos y alumnado. Ratios.

Englobamos en este apartado el tratamiento conjunto de los centros de educación infantil, primaria y secundaria; haciendo la separación únicamente para concretar la relación existente entre las tres variables que nos ocupan: número de unidades, plantillas y alumnado de los centros en los que se ha realizado el muestreo.

2.1. Número de unidades o grupos

La media de unidades o grupos de los centros de la consulta se sitúa en 15.69 (T I. 1. 2.), aunque con una gran dispersión en torno a ella, pues el rango se extiende desde las unitarias hasta centros con 70 unidades; dominando por su frecuencia (moda 9) los centros con nueve unidades, correspondientes a una línea completa de infantil y primaria.

Nº de unidades o grupos del centro

Media	15,694	Mediana	14,000	Moda	9,000
Desv. tí.	11,318	Varianza	128,088	Curtosis	3,107
S E Kurt	,234	Simetría	1,390	S E Skew	,117
Rango	69,000	Minimum	1,000	Maximum	70,000

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	2,000	20,00	7,000	30,00	9,000
40,00	11,000	50,00	14,000	60,00	17,000
70,00	18,200	80,00	22,000	90,00	30,400

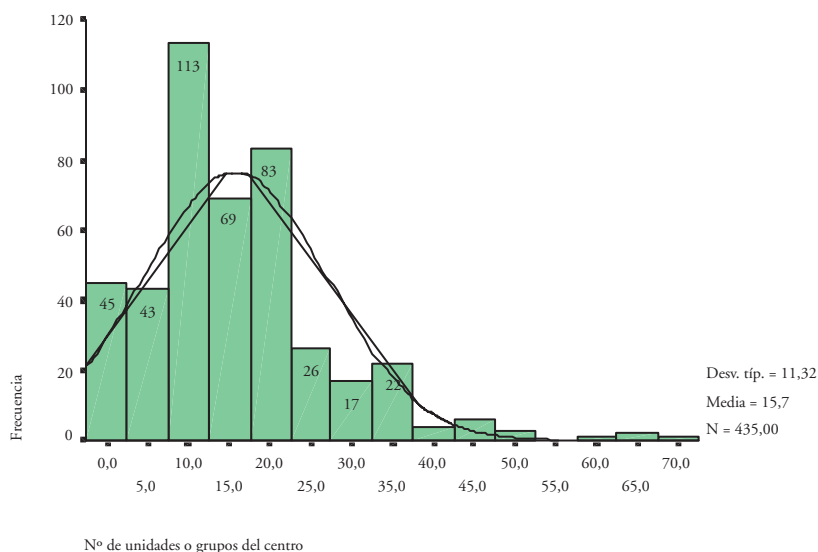
Casos válidos 435

Casos perdidos 73

(T I. 1. 2.)

El importante valor positivo del coeficiente de curtosis (3.1) nos muestra (G I. 1. 2) la existencia de una gran concentración de valores en torno a la media, predominando los centros con nueve y con dieciocho unidades (una y dos líneas de infantil y primaria). A la izquierda de la distribución observamos la abundancia relativa de escuelas unitarias y de centros de una sola línea; mientras que a la derecha vemos cómo sobresalen los centros con veinticuatro, treinta y treinta y cinco unidades, más propios de secundaria; siendo estos últimos, junto a los que llegan hasta las setenta unidades, excepcionales, pues, como nos indican los percentiles, el 90% de los centros de la consulta —y por extensión, de todo el universo— tienen menos de treinta unidades; existiendo únicamente un 10% de centros grandes, con más de treinta grupos, siendo muy poco frecuentes los que tienen más de treinta y cinco (los situados en la cola de la distribución, asimétrica hacia la derecha como asegura el coeficiente de asimetría, de valor 1.39).

**CENTROS PÚBLICOS NO UNIVERSITARIOS
HISTOGRAMA DE UNIDADES O GRUPOS**



(G I. 1. 2)

2.2. Plantillas

También hemos de mirar con cautela los valores centrales de las plantillas docentes de los centros, pues si bien la media de todos ellos corresponde a una plantilla de 27 docentes, la que más se repite (la moda) es la de una sola persona; es decir, que la dispersión de valores entre las plantillas de unos y otros centros de la muestra es muy grande: desde uno hasta 172 profesores y profesoras (T I. 1. 1.).

Plantilla docente del centro

Media	27,262	Mediana	20,000	Moda	1,000
Desv. tí.	25,899	Varianza	670,751	Curtosis	5,132
S E Kurt	,230	Simetría	1,963	S E Skew	,115
Rango	171,000	Minimum	1,000	Maximum	172,000

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	2,100	20,00	8,200	30,00	13,000
40,00	15,000	50,00	20,000	60,00	25,000
70,00	30,000	80,00	41,800	90,00	60,000

Casos válidos 450

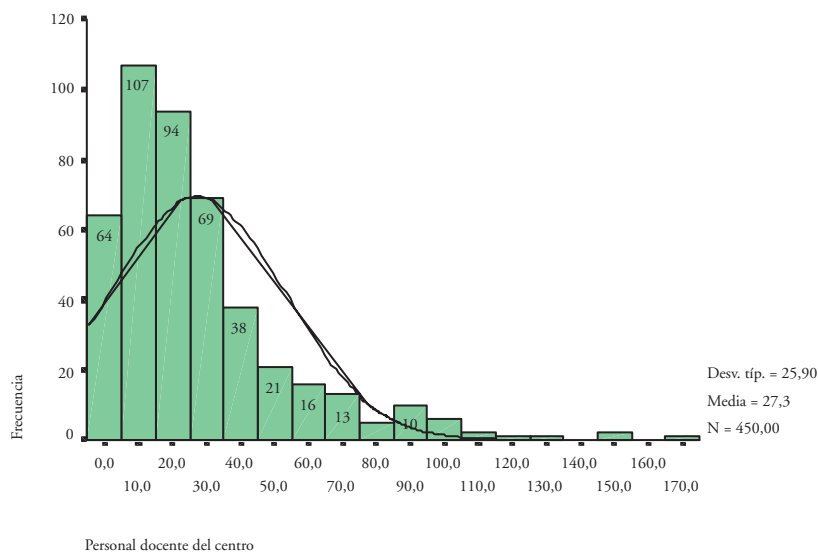
Casos perdidos 58

(T I. 1. 1.)

Sin embargo, los percentiles nos informan de que el 20% de las plantillas son menores de ocho docentes, de que la mitad tienen un número menor o igual a veinte, y que el 90% de ellas llegan como mucho a los sesenta; esto es, que sólo un 10% corresponden a plantillas que se mueven entre sesenta y ciento setenta. Esto hace que la distribución de frecuencias sea muy poco simétrica (coeficiente de simetría igual a 1.96), pues la mayor parte de valores se concentran en torno a la mediana: veinte docentes de plantilla (G I. 1. 1.). Las plantillas más frecuentes son las que tienen entre 6 y 15 docentes —donde se encuentra la que corresponde a una línea completa de infantil y primaria, aunque también a un línea de ESO—, y entre 16 y 25 (dos líneas completas de infantil y primaria); y en el mismo nivel de frecuencias las que corres-

ponden a centros con menos de seis profesores, o con un número comprendido entre 26 y 35 (buena parte de los centros con dos líneas completas de secundaria, obligatoria y no obligatoria). Los centros con plantillas más numerosas son representativos hasta el valor cien, pues a partir de aquí, plantillas mayores son excepcionales

CENTROS PÚBLICOS NO UNIVERSITARIOS
HISTOGRAMA DE PLANTILLAS



(G I. 1. 1.)

2.3. Alumnado

Similar estructura presenta la distribución de alumnado. El valor medio se sitúa próximo a los 364 alumnos y alumnas por centro (T I. 1. 3.), pero todavía con mayor dispersión, pues hay centros que tienen sólo cinco alumnos, y otros que llegan hasta los 2.150 (ambos absolutamente excepcionales). Observemos al respecto el valor astronómico que toma la varianza —o su raíz cuadrada, la desviación típica—. Esto no es extraño pues, observando la distribución con un poco más de atención, encontramos como tres niveles de frecuencias: la mayor hasta los 250 alumnos, la segunda entre 250 y 550, y la tercera entre este valor y los 1.000 alumnos; siendo los restantes casos excepcionales (G I. 1. 3.). Una vez más se da una gran asimetría positiva —una larga cola de la distribución que se extiende hasta los 2.150 alumnos—, mientras que el 90% de los centros tienen un número de alumnos inferior a los 800, siendo la mitad los centros que no pasan de los 263. En resumen, que lo más frecuente son los centros pequeños y medianos (de menos de 600 alumnos), constituyendo únicamente un 20% del total los centros grandes y los centros “monstruo”.

Alumnado del centro

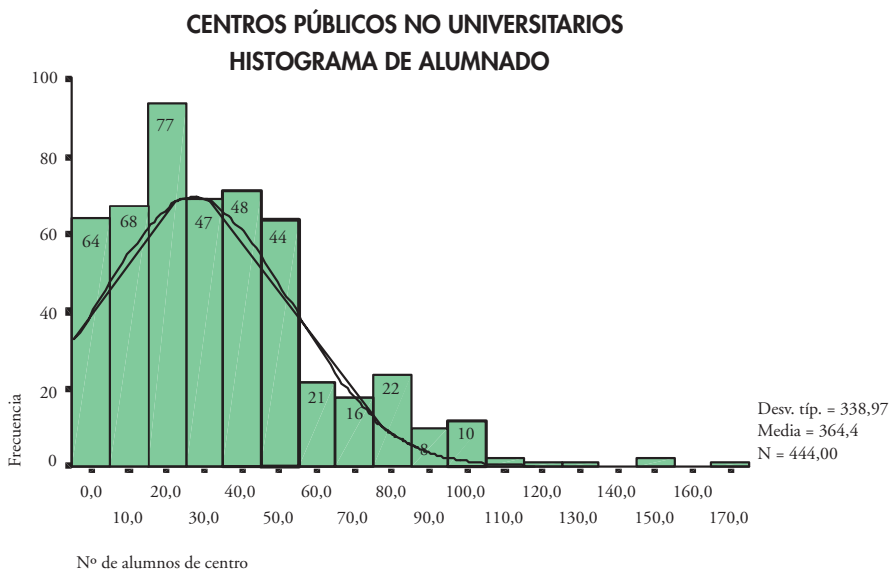
Media	364,423	Mediana	263,000	Moda	200,000
Desv. tí.	338,967	Varianza	114898,850	Curtosis	3,625
S E Kurt	,231	Simetría	1,634	S E Skew	,116
Rango	2145,000	Minimum	5,000	Maximum	2150,000

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	22,000	20,00	78,000	30,00	150,000
40,00	207,000	50,00	263,000	60,00	362,000
70,00	450,000	80,00	600,000	90,00	800,000

Casos válidos 444

Casos perdidos 64

(T I. 1. 3.)



(G I. 1. 3.)

2.4. Ajuste de plantillas y de alumnado según las unidades o grupos del centro

Resulta evidente que las tres variables que acabamos de analizar sucintamente están relacionadas entre sí; y más concretamente, la plantilla del centro y su número de unidades y grupos. Podemos estudiar mediante el coeficiente de correlación lineal de Pearson si el grado de asociación lineal entre estas dos variables es estadísticamente significativo y, en definitiva, si se pueden relacionar por medio de una línea recta, la que se denomina recta de regresión (¡ya os decía que tenía preparada una sorpresita!, pero no os asustéis que es muy sencillo).

Para empezar hallamos la matriz de correlación e interpretamos sus coeficientes.

Coefficientes de correlación entre plantilla y nº de unidades o grupos

	Personal	Unidades
Personal	1,0000 (450) p = ,	,9214 (429) p = ,000
Unidades	,9214 (429) p = ,000	1,0000 (435) p = ,

(T I. 1. 4.)

La tabla T I. 1. 4 muestra la matriz de correlación entre las variables personal (es decir, plantilla) y unidades. Los dos elementos de la diagonal principal corresponden a la correlación de cada variable consigo misma (por lo que ambos coeficientes resultan ser iguales a 1), mientras que los situados en la diagonal opuesta son los de correlación entre plantillas y unidades, ambos iguales ($r = 0.9214$). Cuanto más se aproxima este coeficiente a 1 mayor es la correlación lineal —y menor cuanto más lo hace a 0— para rectas con pendiente positiva (y entre -1 y 0 para rectas decrecientes), por lo que cabe pensar en un buen ajuste lineal. Pero el coeficiente P nos permite contrastar la hipótesis nula de que las ambas variables están incorreladas, hipótesis que puede ser rechazada por tener un valor muy pequeño ($P = 0.000$). En conclusión, podemos afirmar que el grado de asociación lineal entre el número de unidades (o de grupos) que hay en un centro y la plantilla del mismo ha resultado ser estadísticamente significativo.

Esta conclusión tal vez la podamos entender mejor visualizando la gráfica G I. 1. 4., en la que se representan todos los puntos que corresponden a un valor del personal docente del centro y el correspondiente de unidades del mismo: para valores pequeños la alineación resulta más evidente, mientras que no parecer seguir la misma recta el número de unidades para un número elevado de plantilla. Esta sensación seguro que tiene que ver con el hecho de que los centros de educación infantil y primaria no siguen la misma evolución de plantillas que los de secundaria, máxime cuan-

do estos son de gran tamaño. Por este motivo vamos a realizar seguidamente el ajuste entre unidades y plantilla, y entre unidades y alumnado, diferenciando los dos tipos de centros, pero no sin observar antes que pese al marcado carácter lineal de la relación entre las dos variables de la gráfica dicha (expresada por medio de su recta de regresión $u = 0.41 p + 4.56$, donde u representa el nº de unidades y p la plantilla del centro), no hay un valor único de unidades para cada valor de plantilla; es decir, que se dan variaciones que se pueden extender ligeramente por encima de +3 (o por debajo, de -3) unidades para un mismo valor de la plantilla.

Partiendo del hecho de la correlación entre las tres variables observadas, nos planteamos ahora el ajuste de la plantilla de un centro y del alumnado del mismo tomando como variable independiente en número de unidades. El problema consiste en hallar la ecuación de la recta de regresión que nos permita estimar la plantilla de un centro de la muestra a partir del número de unidades del mismo; y análogamente, la recta que nos relacione el número de alumnos del centro en función de las unidades o grupos, de manera que nos permita hacer aproximaciones a las ratios reales de alumnos por aula.

Completaremos el estudio de relación entre las tres variables haciendo paralelamente el ajuste cuadrático; es decir, establecer las mismas dos relaciones antes dichas —plantilla – unidades, y alumnado – unidades— pero por medio de una expresión cuadrática, de un polinomio de segundo grado. Y para poder obtener resultados más significativos, lo vamos a hacer de manera separada para centros de infantil y primaria por un lado, y para centros de secundaria —obligatoria y no obligatoria— por otro, aunque con un ligero solapamiento al incluir en el bloque de primaria los centros de este tipo en los que también se imparte el primer ciclo de ESO.

Ajuste de plantilla y de alumnos según unidades del centro

Educación Infantil y Primaria

V. independiente: Unidades

Dependien	Mth	Rsq	d.f	F	Sigf	b0	b1	b2
PERSONAL	LIN	,841	309	1634,14	,000	,4567	1,3464	
PERSONAL	QUA	,842	308	817,61	,000	,0091	1,4308	-,0027
ALUMNOS	LIN	,855	309	1820,03	,000	-39,924	23,6377	
ALUMNOS	QUA	,863	308	966,38	,000	-10,028	17,9949	,1822

Educación Secundaria

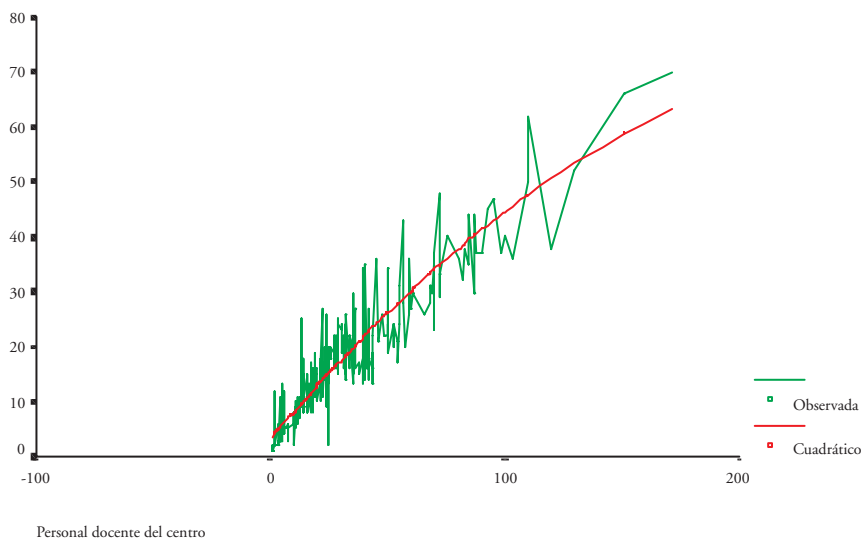
V. independiente: Unidades

Dependien	Mth	Rsq	d.f	F	Sigf	b0	b1	b2
PERSONAL	LIN	,866	104	671,45	,000	2,6804	2,1196	
PERSONAL	QUA	,867	103	334,78	,000	5,3657	1,9132	,0032
ALUMNOS	LIN	,826	104	494,99	,000	10,1092	26,6687	
ALUMNOS	QUA	,827	103	246,07	,000	-18,860	28,8948	-,0342

(T I. 1. 6.)

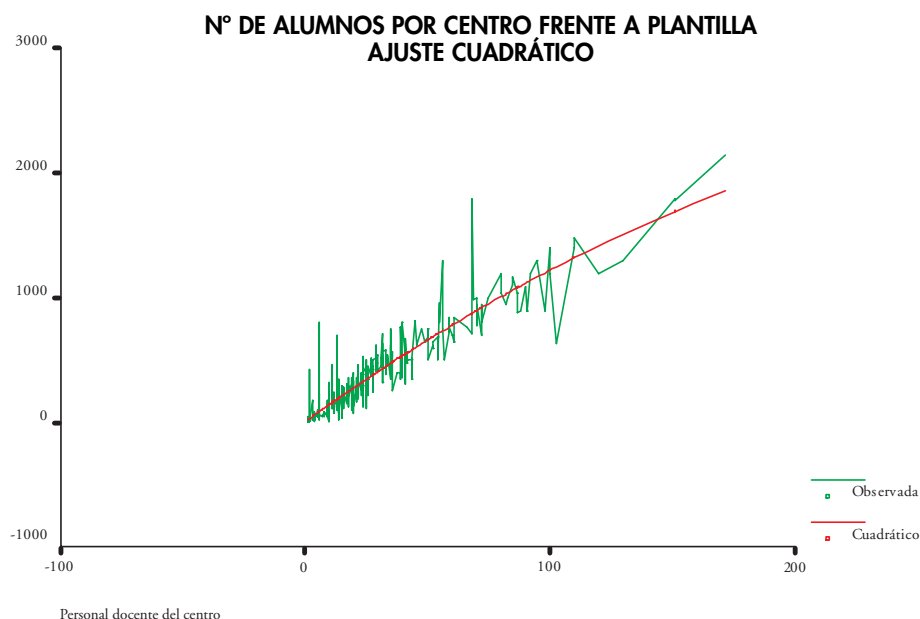
De esta tabla nos vamos a fijar en los coeficientes “Rsq”, b0, b1 y b2. El primero de ellos, “Rsq” (R al cuadrado) se denomina coeficiente de determinación y es el encargado de hablarnos de la bondad del ajuste: mejor ajuste cuanto más se aproxime su valor a 1 y peor cuanto más lo haga a 0. Si observamos su valor en los ocho casos que se contemplan en la tabla siempre supera el 0,8, por lo que podemos hablar de un ajuste bueno en general, algo mejor entre alumnos – unidades de educación infantil y primaria, y entre personal – unidades en el caso de la educación secundaria (con valores por encima del 0,85); y ligeramente menor (con valores más próximos a 0,83 y a 0,84) para los ajustes alumnos – unidades de secundaria, y personal – unidades de infantil y primaria. Pero en cualquier caso un buen ajuste tanto lineal con cuadrático, tal y como podemos visualizar en las dos gráficas siguientes (G I. 1. 6. 1. y G I. 1. 7. 1.)

Nº DE UNIDADES DEL CENTRO FRENTE A PLANTILLA AJUSTE CUADRÁTICO



(G I. 1. 6. 1.)

Las líneas en zig-zag nos muestran la relación observada de la plantilla del centro en función del número de unidades del mismo, de manera conjunta para todos los tipos de centros (porque poner gráficas separadas no aporta nada significativo a nuestra observación y por motivos de economía); y en ella podemos observar cómo a un valor determinado del número de unidades pueden corresponder varios puntos diferentes de plantillas. Pero su evolución creciente admite un buen ajuste lineal, representado por la línea recta (la que queda por debajo en los extremos), mejor en su parte central y con mayor desviación en los extremos de la línea quebrada de los valores observados; extremos que parecen mejor ajustados por una línea ligeramente curva (ajuste cuadrático) representada por la tercera de las gráficas (la que queda ligeramente por debajo en la parte central y por encima en los extremos). Hemos de volver a insistir en que los valores observados tanto en plantilla como en número de alumnos (como veremos a continuación) admiten variaciones para un valor fijo de unidades. Estas diferencias pueden ser reales o pueden deberse a errores en la observación (una anotación indebida de los datos, p. e.), pero quedan minimizadas por la recta de regresión.



(G I. 1. 7. 1.)

De la misma manera, y con interpretación similar, la gráfica siguiente nos muestra el número de alumnos observado en función de las unidades del centro, la regresión lineal y el ajuste cuadrático, con una curvatura tan pequeña este último que en la mayor parte del dominio coincide prácticamente con la línea recta, produciéndose únicamente una ligera separación hacia arriba en el extremo superior.

El planteamiento que todos y todas nos estamos haciendo es: si pudiéramos conocer las ecuaciones de las rectas de regresión —o de las funciones polinómicas— podríamos obtener respuestas cuantitativas de cómo son las plantillas y el número de alumnos de un centro a partir de su número de unidades. Pues esto es lo que nos ofrecen los coeficientes b_0 , b_1 y b_2 . En la recta, b_1 es la pendiente y b_0 la constante; en la función polinómica b_2 es el coeficiente del término de segundo grado, b_1 el del primer grado y b_0 , igualmente, la constante.

Con estos valores hemos podido escribir las ecuaciones que se encuentran en las tablas siguientes (T I. 1. 7. y T I. 1. 8.).

Ajuste de plantilla según unidades del centro

Educación Infantil y Primaria

$$p(l)=1,3464u+0,4567$$

$$p(c)=0,0027u^2+1,4308u+0,0091$$

unidades	plantilla (aprox. lineal)	plantilla (aprox. cuadrática)
1	2	1
3	4	4
6	9	9
9	13	13
12	17	18
18	25	27
27	37	41
36	49	55

Educación Secundaria

$$p(l)=2,1196u+2,6804$$

$$p(c)=0,0032u^2+1,9132u+5,3657$$

unidades	plantilla (aprox. lineal)	plantilla (aprox. cuadrática)
4	11	13
6	15	17
8	20	21
12	28	29
16	37	37
18	41	41
20	45	45
22	49	49
28	62	61
32	71	70

(T I. 1. 7.)

Para cada nivel educativo podemos calcular la plantilla estimada — $p(l)$ si es lineal y $p(c)$ si lo es cuadrática— a partir del número de unidades del centro (u). Según utilizemos una u o los valores pueden resultar ligeramente diferentes, pero ambas nos permiten estimar las plantillas de los centros de la muestra —y por extensión de cualquier centro público del Estado— sin más que sustituir en la expresión correspondiente el valor de u . De esta manera, y por citar algunos casos más frecuentes, la plantilla estimada de un centro de infantil y primaria de 9 unidades es de 13 docentes, y si se trata de dos líneas va a estar entre 25 y 27 docentes; mientras que en secundaria, para un CESO de una línea (4 grupos) la plantilla se sitúa entre los 11 y los 13 docentes, entre los 28 y los 29 si se trata de un IES con dos líneas (12 grupos), o entre 70 y 71 en el caso de tener 32 unidades, por realizar alguna ejemplificación. Sin olvidar que se trata de una estimación sobre la muestra, no deja de resultar un instrumento útil para contrastar las plantillas reales con los modelos negociados a fin de evaluar los déficits.

Ajuste de alumnos según unidades del centro

Educación Infantil y Primaria

$a(l)=23,6377u-39,924$		$a(c)=0,1822u^2+17,9449u-10,028$		
unidades	nº alum. (aprox. lineal)	nº alum. (ap. cuadrát.)	ratio al/aula <i>lineal</i>	ratio al/aula <i>cuadrática</i>
1	-16	8		
3	31	45	10	15
6	102	104	17	17
9	173	166	19	18
12	244	232	20	21
18	386	372	21	21
27	598	607	22	22
36	811	872	23	24
promedio			19	20

(T.I. 1. 8.)

Educación Secundaria

$a(l)=26,6687u+10,1092$		$a(c)=0,0342u^2+28,8948u-18,860$		
unidades	nº alum. (aprox. lineal)	nº alum. (ap. cuadrát.)	ratio al/aula <i>lineal</i>	ratio al/aula <i>cuadrática</i>
4	117	96	29	24
6	170	153	28	26
8	223	210	28	26
12	330	323	28	27
16	437	435	27	27
18	490	490	27	27
20	543	545	27	27
22	597	600	27	27
28	757	763	27	27
32	864	871	27	27
promedio			27,6	26,6

(T I. 1.8.)

De la misma manera, podemos hallar el número de alumnos y alumnas de infantil y primaria, separadamente de los de secundaria, según las unidades o grupos del centro, a partir de las expresiones recogidas en la tabla precedente, en la que $a(l)$ representa el número de alumnos en estimación lineal y $a(c)$ en estimación cuadrática, mientras que u sigue siendo el número de unidades. A pesar de las pequeñas diferencias que una y otra proporcionan —mayores cuanto menor es el número de unidades—, disponemos un mecanismo de estimación del alumnado de un centro de cualquiera de los dos niveles muy apreciable.

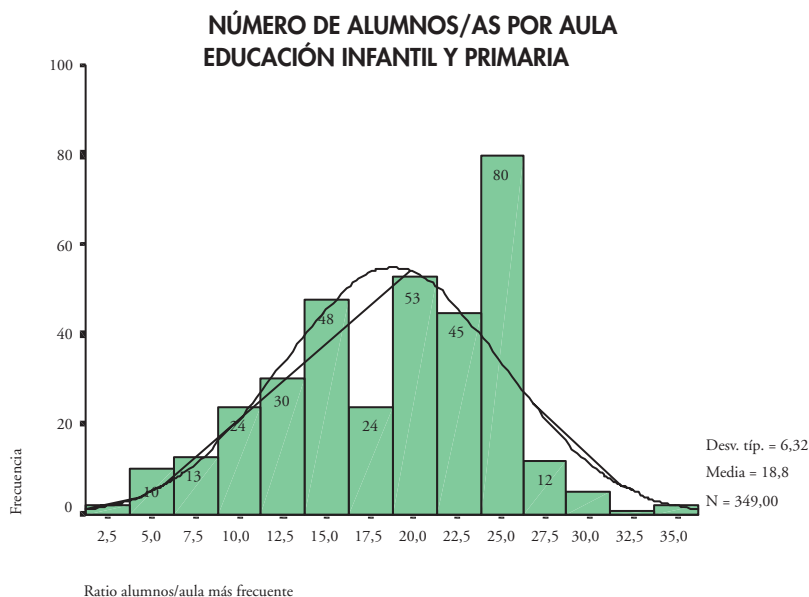
Otra de las posibilidades que ofrece es la calcular valores promedios de las ratios de alumnado por aula. En la tabla hemos recogido una ejemplificación basada en unos cuantos casos de número de unidades, en la que constatamos una diferencia de tan sólo un punto para ambas estimaciones. El valor promedio en infantil y primaria se sitúa en torno a los 20 alumnos por aula, mientras que en secundaria se eleva hasta unos 27.

Es evidente que se trata de estimaciones a partir de dos ajustes distintos, y puestos en materia no nos resistimos a abordar seguidamente los resultados que sobre ratios

nos ofrece la pregunta 15 del cuestionario, interesados en conocer por otra vía las ratios más frecuentes en las aulas, a la vez que contrastar las bondades de los ajustes anteriores.

2.5. Ratios

Como un mismo docente puede tener grupos con diversas ratios, la aludida pregunta 15 del cuestionario sólo pedía la más frecuente de ellas. Esta formulación, evidentemente, elimina los valores que son excepcionales, sobre todo los muy elevados — que se supone menos frecuentes —, por lo que los resultados se dan en las condiciones más favorables.



(G I. D. 3. 2.)

Ratio alumnado/Aula más frecuente

Educación Infantil y Primaria

Valor	Frecuencia	Porcent.	Valido Porcent.	Acum. Porcent.
2	1	,3	,3	,3
3	1	,3	,3	,6
4	2	,5	,6	1,1
5	3	,8	,9	2,0
6	5	1,4	1,4	3,4
7	4	1,1	1,1	4,6
8	9	2,4	2,6	7,2
9	8	2,2	2,3	9,5
10	13	3,5	3,7	13,2
11	3	,8	,9	14,0
12	20	5,4	5,7	19,8
13	10	2,7	2,9	22,6
14	14	3,8	4,0	26,6
15	25	6,8	7,2	33,8
16	9	2,4	2,6	36,4
17	12	3,3	3,4	39,8
18	12	3,3	3,4	43,3
19	3	,8	,9	44,1
20	42	11,4	12,0	56,2
21	8	2,2	2,3	58,5
22	31	8,4	8,9	67,3
23	14	3,8	4,0	71,3
24	10	2,7	2,9	74,2
25	60	16,3	17,2	91,4
26	10	2,7	2,9	94,3
27	9	2,4	2,6	96,8
28	3	,8	,9	97,7
29	1	,3	,3	98,0
30	4	1,1	1,1	99,1
32	1	,3	,3	99,4
35	2	,5	,6	100,0
Nc	20	5,4	Perdido	
Total	369	100,0	100,0	

Media	18,754	Mediana	20,000	Moda	25,000
Desv. tí.	6,322	Varianza	39,968	Curtosis	-,574
S E Kurt	,260	Simetría	-,370	S E Skew	,131
Rango	33,000	Minimum	2,000	Maximum	35,000

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	10,000	20,00	13,000	30,00	15,000
40,00	18,000	50,00	20,000	60,00	22,000
70,00	23,000	80,00	25,000	90,00	25,000

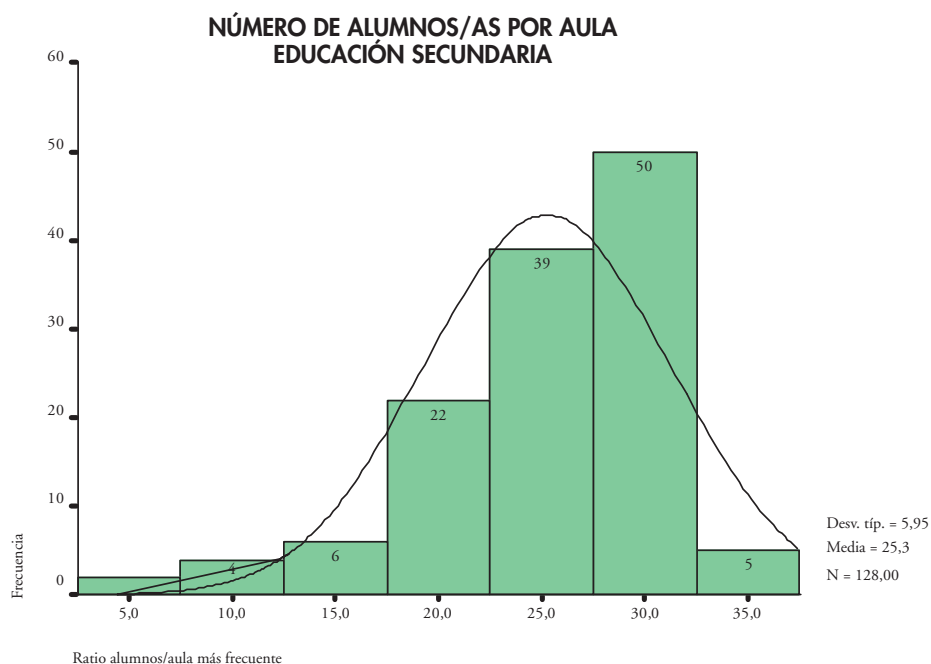
Casos válidos 349

Casos perdidos 20

(TI. D. 3.2.)

La ratio media de la muestra en educación infantil y primaria se sitúa en los 19 alumnos por aula, siendo el valor más frecuente el de 25, como observamos en la tabla precedente. Sin duda es un resultado que nos confirma no sólo la bondad del ajuste lineal que hemos realizado a partir de los datos de alumnado de los centros consultados (que en nuestra ejemplificación también estimó el mismo valor medio), sino también la veracidad y coherencia de las respuestas de los cuestionarios.

Un análisis más detenido de los resultados que recoge la tabla, y que podemos visualizar en la gráfica anterior (G I. D. 3. 2.), nos permite observar que la distribución de las frecuencias se aproxima mucho a una normal de media 19 y de desviación típica 6 (los coeficientes de asimetría y de curtosis son sólo ligeramente menores que cero), en la que destacan como los valores más frecuentes las aulas con 25, 20 y 22 alumnos, seguidas a cierta distancia por las de 15 y 12. En sus extremos sólo un 10% de ratios están por debajo de 10 (sin duda algunas unitarias, aulas de educación especial o de educación de adultos); y de forma simétrica también es un 10% el valor de las ratios que superan el 25 (entre las que destacan el valor 27 y el 30), o lo que es lo mismo, el 90% de las ratios de la muestra toman un valor menor o igual a 25; siendo éste un dato que, aun aportando cierto optimismo sobre el grado de cumplimiento global de las ratios Logse —favorecido por el descenso demográfico—, hemos de valorar teniendo en cuenta lo que representa: un índice general que puede variar considerablemente en determinados territorios o en núcleos poblacionales.



(G I. D. 3. 3.)

Mejor resultado obtiene por esta vía la ratio en educación secundaria: 25 alumnos de media por aula, siendo el valor más frecuente (a gran distancia de los restantes) el valor 30 (T I. D. 3. 3.).

Ratio alumnado/Aula más frecuente

Educación Secundaria

Valor	Frecuencia	Porcent.	Valido Porcent.	Acum. Porcent.
3	1	,7	,8	,8
5	1	,7	,8	1,6
8	2	1,5	1,6	3,1
10	1	,7	,8	3,9
12	1	,7	,8	4,7
15	4	3,0	3,1	7,8
17	2	1,5	1,6	9,4
18	4	3,0	3,1	12,5
20	11	8,1	8,6	21,1
21	1	,7	,8	21,9
22	6	4,4	4,7	26,6
23	2	1,5	1,6	28,1
24	1	,7	,8	28,9
25	22	16,3	17,2	46,1
26	6	4,4	4,7	50,8
27	8	5,9	6,3	57,0
28	7	5,2	5,5	62,5
29	3	2,2	2,3	64,8
30	37	27,4	28,9	93,8
31	1	,7	,8	94,5
32	2	1,5	1,6	96,1
33	4	3,0	3,1	99,2
35	1	,7	,8	100,0
Nc	7	5,2	Perdido	
Total	135	100,0	100,0	

Media	25,250	Mediana	26,000	Moda	30,000
Desv. tí	5,946	Varianza	35,354	Curtosis	2,196
S E Kurt	,425	Simetría	-1,385	S E Skew	,214
Rango	32,000	Minimum	3,000	Maximum	35,000

(T I. D. 3. 3.)

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	17,900	20,00	20,000	30,00	25,000
40,00	25,000	50,00	26,000	60,00	28,000
70,00	30,000	80,00	30,000	90,00	30,000

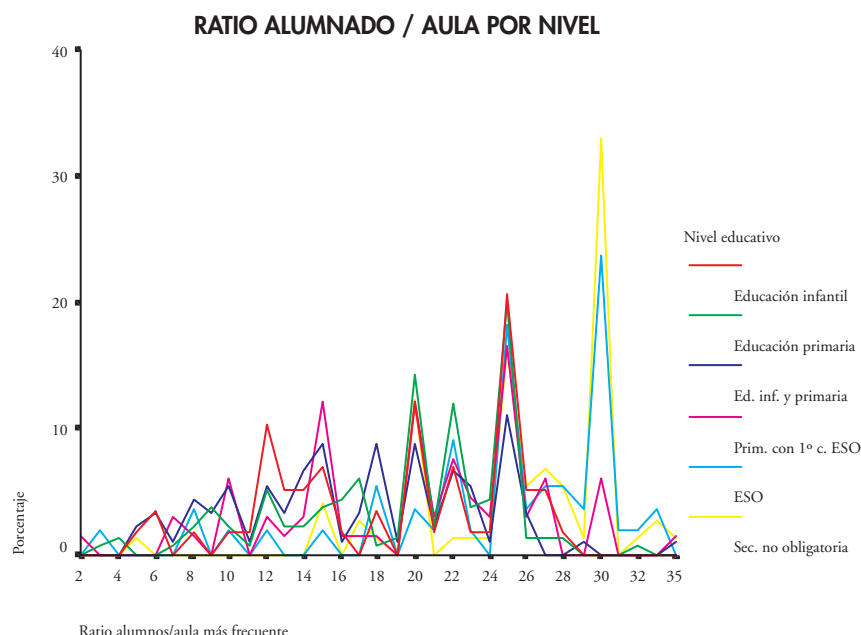
Casos válidos 128

Casos perdidos 7

(T I. D. 3. 3.)

La distribución de frecuencias, ligeramente asimétrica hacia la izquierda (G I. D. 3. 3.) —los valores más dispersos se sitúan a la izquierda del valor medio, es decir, son los más bajos— nos muestra como valores más frecuentes de las ratios (en este orden) 30, 25 y 20 alumnos por aula, destacando de especial manera los dos primeros con el 29% y el 17% de los casos respectivamente; y por lo que se refiere a los extremos, sólo existe un 10% con ratios bajas, menores a 18 alumnos, mientras que, por el otro lado, sólo supone un 6% las que superan la cifra de 30 alumnos por aula, cuyo máximo es de 35.

No cabe duda de que los datos de secundaria respetan ampliamente las expectativas de la Logse en Secundaria Obligatoria (30 alumnos por aula), y, a juzgar por el carácter marginal de valores por encima de 30, habría que concluir que incluso mejoran las ratios de los bachilleratos (30 / 35 según la Memoria Económica de la Logse); aunque, como decíamos a propósito de infantil y primaria, no podemos dejar de considerar en el análisis la multiplicidad de situaciones que se dan en las diferentes comunidades autónomas y, dentro de ellas, en núcleos urbanos superpoblados, zonas de marginalidad, o medios rurales, pues no dejamos de tener presente el carácter estimativo, de tendencia general, de estos indicadores.



(G I. D. 3. 1.)

Este galimatías de líneas en la gráfica precedente pretende hacer visibles las ratios de la muestra para cada uno de los niveles educativos. A pesar de la dificultad aparente, una observación minuciosa nos permite aproximarnos a los valores más frecuentes de las ratios separadas para infantil, primaria, infantil y primaria, primaria con primer ciclo de ESO, ESO y secundaria no obligatoria (la clasificación viene determinada por los niveles en los que dicen impartir docencia los profesores y las profesoras que han respondido el cuestionario)

Los picos de las gráficas se sitúan sobre los valores más frecuentes de las ratios, representan sus máximos, y su observación nos permite confirmar que la clasificación doble —infantil y primaria por un lado y secundaria por otro— sobre la que hemos basado todos los datos anteriores sobre ratios no limita la información que obtenemos nivel a nivel.

Efectivamente, por lo general, los niveles de infantil, primaria y primaria con primer ciclo de ESO, presentan sus valores más frecuentes de ratios en 20 y en 25 alumnos por aula, aunque podemos especificar que: en educación infantil son también frecuentes las ratios de 12 y, en menor medida, de 22; en primaria, destaca en tercer lugar de importancia también la ratio 22; mientras que en centros de primaria en los que se imparte el primer ciclo de ESO, sorprendentemente, aparece con un 10% en tercera posición la ratio de 15 alumnos por aula. Por lo que respecta a ESO y a secundaria no obligatoria destaca sobremanera el máximo sobre el valor 30, con un porcentaje que supera el 30% en la no obligatoria y el 20% en la ESO; siguiéndole, en orden decreciente, la ratio 25 con valores que rondan en ambos casos el 20%. Ratios más bajas o superiores a las dichas para estos niveles vemos que son excepcionales.

En resumen, y a juzgar por los datos que nos proporciona la muestra, podríamos concluir que en términos globales ha habido una mejoría en lo que se refiere a la generalización de las ratios que se establecen con la Logse, sin duda propiciada por el descenso de la población en edad escolar. Pero esto no supone que el problema de las ratios esté resuelto porque, al margen de los desequilibrios ya comentados de origen social y de carácter territorial, como tendremos ocasión de analizar con detenimiento cuando hablemos de las condiciones de calidad, el trabajo con ratios más bajas se observa por las personas encuestadas como el principal recurso que incide en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Hemos analizado los centros en los que se ha realizado la muestra en lo que a sus elementos básicos se refiere —plantillas, unidades o grupos y alumnado— buscando las relaciones entre ellos. Esta aproximación no quedaría completa si no incluyéramos dos aspectos más de los mismos: los niveles educativos que se imparten en ellos, y su ubicación geográfica. Con ello terminamos de completar el perfil de los centros educativos de la red pública.

2.6. Nivel educativo

Lo que se demandaba en el cuestionario es el nivel educativo del centro en el que trabaja la persona entrevistada. Pero no estamos seguros de que no se hayan aplicado dos interpretaciones distintas: 1) todos los niveles que se imparten en el centro, y 2) el nivel o niveles en los que se imparte docencia; y el problema es que no podemos diferenciarlas sobre el papel, por lo que los resultados admiten también esas dos interpretaciones.

Nivel educativo en el que trabaja

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Educación infantil	1	61	12,0	12,1	12,1
Educación primaria	2	139	27,4	27,6	39,7
Educación infantil y primaria	3	95	18,7	18,8	58,5
Primaria con 1º ciclo de ESO	4	74	14,6	14,7	73,2
ESO	5	60	11,8	11,9	85,1
Secundaria no obligatoria	6	75	14,8	14,9	100,0
	,	2	,4	Perdido	
	7	2	,4	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

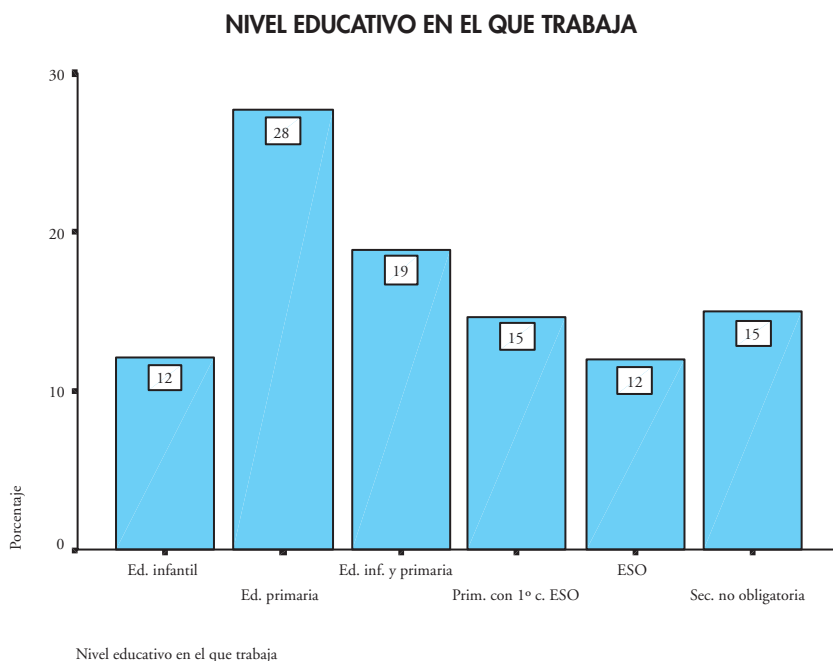
Moda 2,000

(T.I. B. 1.)

Por este motivo más que fijarnos en la proporción de cada uno de los niveles nos interesará evaluar los porcentajes acumulados. Lo que sí está claro es que el 58,5% de las personas consultadas trabajan en centros de educación infantil y/o primaria; cifra que se puede hacer extensible hasta el 73% si incluimos los centros de primaria en los que se imparte el primer ciclo de ESO.

En estos últimos centros, al margen de que se pueda interpretar que se da clase en primaria, en ESO o en ambos niveles (hecho muy poco frecuente), el 15% que nos aparece en el recuento sí nos asegura que, por lo menos, existe esa proporción de centros de primaria que imparten también el segundo ciclo de ESO en el conjunto del Estado.

Finalmente, y acumulando de la misma manera porcentajes, la proporción en la muestra de centros de secundaria obligatoria y no obligatoria se sitúa en el 27%.



(G I. B. 1.)

2.7. Zona en la que se ubica el centro

La selección aleatoria de los centros de la muestra da como resultado una distribución en la que domina de manera notable los centros situados en poblaciones del medio rural, así como los situados en ciudades pequeñas, frente a los que existen en las grandes ciudades; circunstancia con posible trascendencia socio-educativa.

En efecto, como recogen la tabla T I. B. 2 y la gráfica correspondiente G I. B. 2, el 41% de centros de la muestra se localizan en pequeños núcleos urbanos del medio rural, seguido (en orden decreciente de frecuencias) por los que se encuentran en ciudades pequeñas (31%), lo que supone un total acumulado del 72% de centros que no se encuentran en grandes poblaciones.

El 28% restante corresponde a centros ubicados en grandes centros urbanos (16%) y en las periferias de estas grandes ciudades (12%).

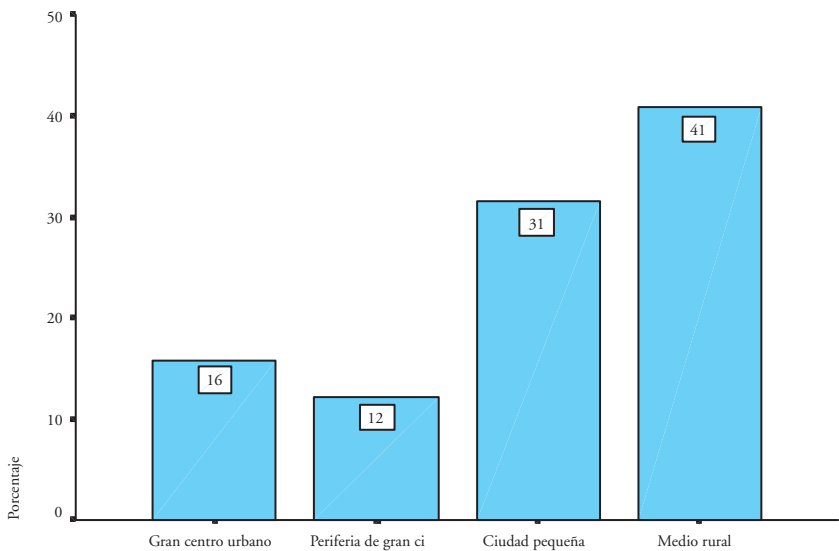
Zona en la que se ubica el centro de trabajo

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Gran centro urbano	1	77	15,2	15,8	15,8
Periferia de gran ciudad	2	59	11,6	12,1	27,9
Ciudad pequeña	3	153	30,1	31,4	59,3
Medio rural	4	198	39,0	40,7	100,0
Ns/Nc	,	21	4,1	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 4,000

(T I. B. 2.)

ZONA EN LA QUE SE UBICA EL CENTRO



Zona en la que se ubica el centro de trabajo

(G1. B.)

3. Perfiles biográficos del profesorado

El género, la edad, el estado civil, la situación laboral de la pareja o el número de hijos, son fundamentalmente aspectos útiles para contrastar el comportamiento de las variables decididas en nuestro estudio según los grupos determinados por ellos. Pero también presentan una utilidad adicional: las características de la muestra son una buena aproximación de las correspondientes en el conjunto de la población; es decir, nos permiten dibujar los perfiles —de carácter biográfico en este momento— del colectivo docente objeto de nuestro estudio.

3.1. Género

Está bastante generalizada la opinión de que hay una mayoría de mujeres en la profesión docente. Los datos de la encuesta así lo confirman: en nuestra muestra aleatoria el 66% de las personas entrevistadas son mujeres, prácticamente las dos terceras partes del colectivo, como podemos observar en la tabla (T I. A. 1.) y en la gráfica (G I. A. 1).

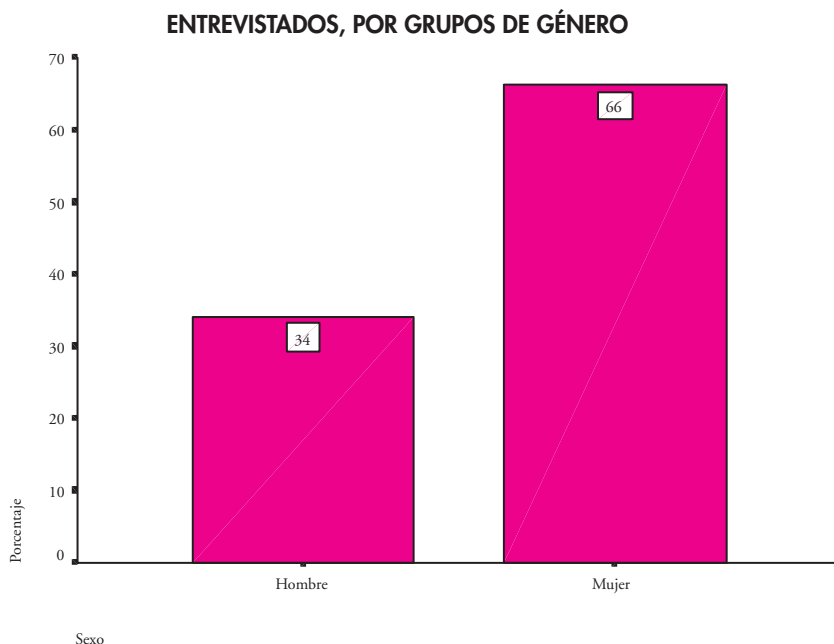
Género

	Valor	Frecuencia	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Hombre	1	171	33,7	34,0	34,0
Mujer	2	332	65,4	66,0	100,0
Nc	,	5	1,0	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	
Moda	2,000				

(T I. A. 1.)

Pero tal vez sea más interesante conocer cómo se distribuyen los géneros en los distintos niveles educativos. Como ya hemos tenido ocasión de comentar, existe un solapamiento en los grupos correspondientes a niveles educativos debido a que se ha dado una ambivalencia en la respuesta a la pregunta del cuestionario al consignar indistintamente únicamente el nivel en el que se trabajaba durante ese curso 98-99 y los niveles que se imparten en el centro. Esto ha hecho que una parte de infantil se englobe con primaria, y una parte de primaria con el 1º ciclo de ESO en centros donde se imparten conjuntamente. Esto nos impide saber exclusivamente los porcentajes de hombres y de mujeres en cada nivel, pero con estas consideraciones, los resultados (recogidos en la gráfica G I. A. 1. 1.) sí que nos muestran dos hechos bien diferenciados: las mujeres son absolutamente mayoría en infantil y primaria, mientras que su presencia en secundaria se distribuye en partes iguales con los hombres.

Por consideraciones basadas en el análisis de los datos se puede estimar que el solapamiento de los niveles de infantil y de primaria está comprendido entre el 7 y el 10%, por lo que podemos afirmar sin ningún género de dudas que el porcentaje de mujeres en educación infantil se sitúa en el entorno del 95%, mientras que se reduce hasta el 65% su presencia en el nivel de educación primaria. De otra manera, y en términos más globales, podemos decir que de cada 100 docentes del nivel de infantil sólo 5 son hombres; mientras que en primaria se eleva hasta 1 hombre por cada 2 mujeres.

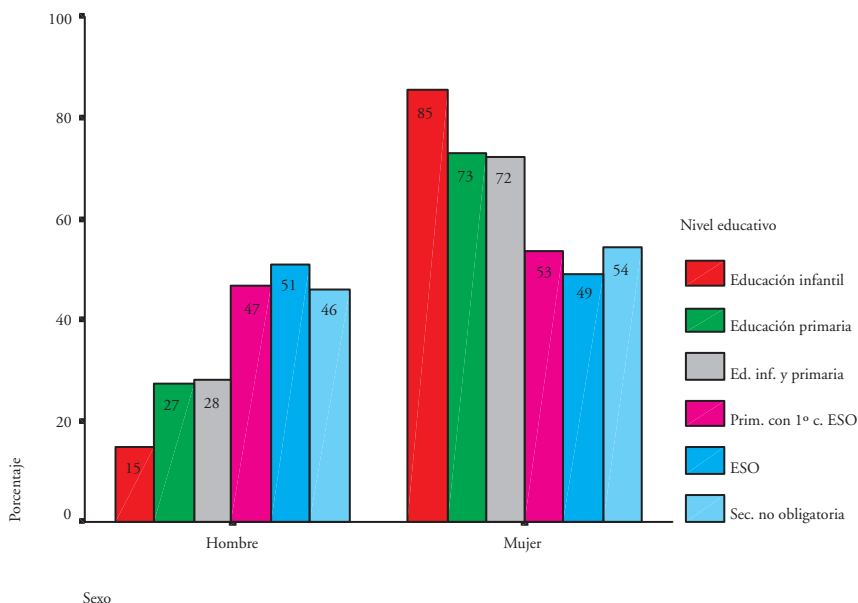


(G I. A. 1)

En educación secundaria es donde se da un mayor equilibrio de géneros, centrándose prácticamente en el 50% el porcentaje mujeres (y de hombres) en la ESO, valor que sufre un ligero incremento hasta situarse en el 54% si se trata de la secundaria no obligatoria.

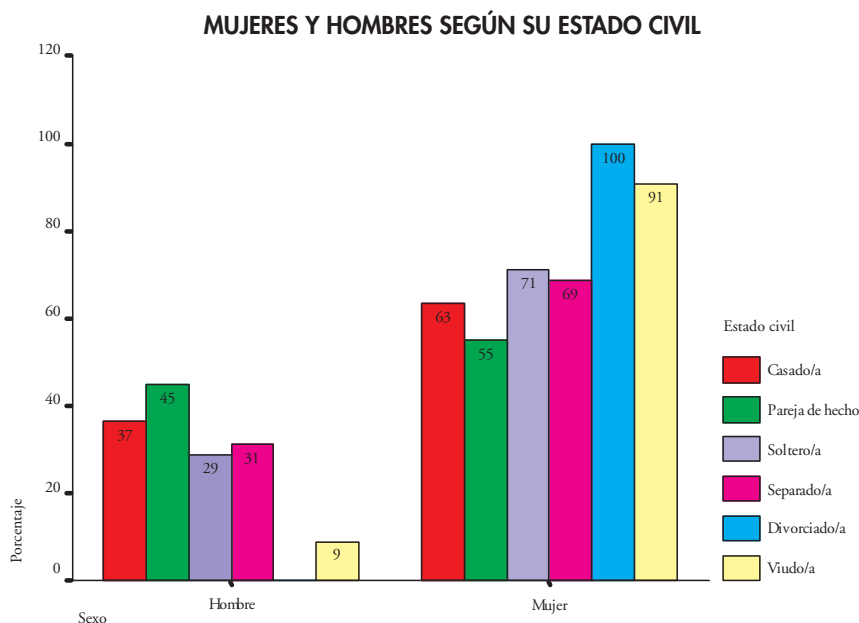
Podemos concluir que la educación es una actividad social mayoritariamente femenina, hecho que admite valoraciones de carácter sociológico que no vamos a abordar aquí; aunque sí es justo afirmar que no tiene su correlato porcentual cuando se trata de puestos de responsabilidad política y administración educativa, y en órganos de dirección o permanentes sindicales del sector.

MUJERES Y HOMBRES EN NIVELES EDUCATIVOS



(G I. A. 1. 1.)

Interpretaciones de carácter sociológico —más que educativo— permite también la distribución de mujeres y hombres dedicados a la docencia en los centros públicos separados en grupos según su estado civil. La gráfica siguiente (G I. A. 1. 2.) nos permite observar cómo —en el marco porcentual antes visto de aproximadamente 65% de profesoras frente al 35% de profesores— las pequeñas desviaciones se dan en las parejas de hecho, en las que el porcentaje de hombre crece unos diez puntos (45%) respecto al de mujeres; en solteros y separados, que sufren el efecto contrario, una caída de cuatro y seis puntos respectivamente (29% y 31%); y de manera sobresaliente, el 100% de personas divorciadas y el 91% de viudas son mujeres; es decir, no hay ni un solo hombre divorciado en la muestra, y sólo un 9% de viudos.



(G I. A. 1. 2.)

3.2. Edad

No es preciso decir que la edad del profesorado es una variable continua que puede tomar cualquier valor entre los 20-24 años y los 65. Por eso es conveniente agruparla; y lo hemos hecho en intervalos de aproximadamente diez años de longitud. Así, los más jóvenes docentes están incluidos en el intervalo de menos de 35 años; los siguientes entre 35 y 44 años; los maduritos se sitúan en el intervalo de 45 a 54 años; y, finalmente, los más experimentados, los que tienen más 54 años. Pues bien, el grupo más numeroso es el segundo, que representa un 43% de la muestra (T I. A. 2.), seguido, pero a buena distancia, por los docentes que tienen edades comprendidas entre 45 y 54 años (27%), y por los más jóvenes (22%); representando el grupo de los mayores de 54 años sólo un 7%.

La gráfica G I. A. 2. nos permite visualizar la distribución por edades, y afirmar a la vez que la población docente de centros públicos es una población joven: casi un 66% tiene menos de 44 años, cifra que se eleva al 93% si nos fijamos en los que tienen hasta 54 años. Esto significa que en los cinco años previos a la jubilación anticipada o en los diez para la jubilación forzosa sólo hay un 7% de la población docente, según la muestra

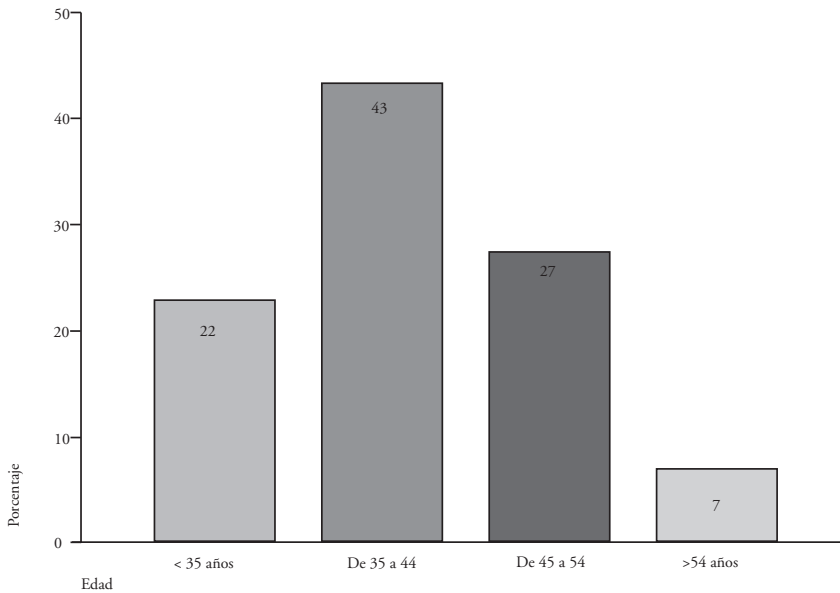
Edad

	Valor	Frecuencia	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
<35 años	1	112	22,0	22,3	22,3
De 35 a 44	2	218	42,9	43,4	65,7
De 45 a 54	3	135	26,6	26,9	92,6
>54 años	4	37	7,3	7,4	100,0
Nc	,	6	1,2	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 2,000

(T I. A. 2.)

ENTREVISTADOS, POR GRUPOS DE EDAD



(G I. A. 2.)

3.3. Estado civil

Otro aspecto interesante desde el punto de vista sociológico, pero también en relación a la salud laboral, es el estado civil. Las categorías que hemos incluido y sus frecuencias las encontramos en la tabla siguiente.

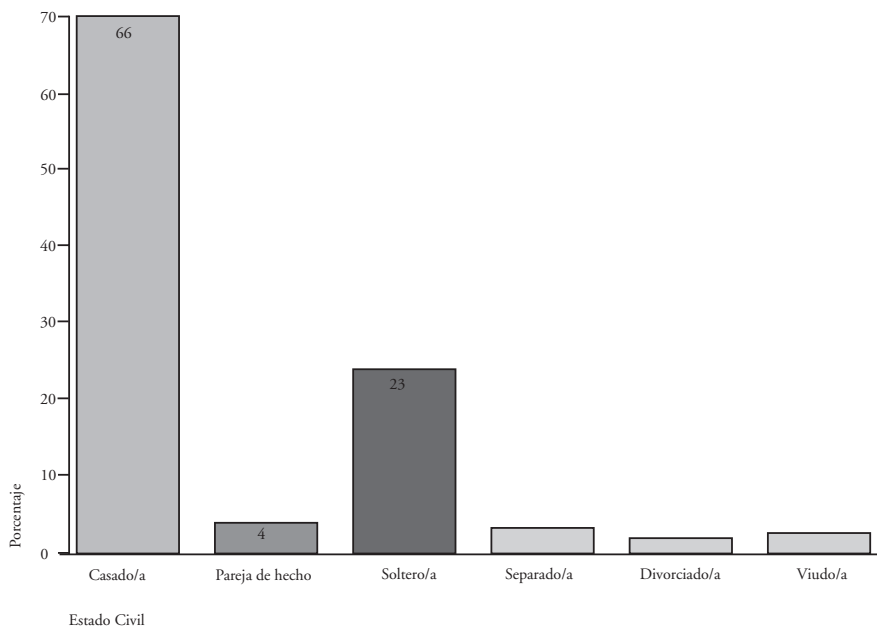
Estado Civil

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Casado/a	1	335	65,9	66,5	66,5
Pareja de hecho	2	20	3,9	4,0	70,4
Soltero/a	3	116	22,8	23,0	93,5
Separado/a	4	16	3,1	3,2	96,6
Divorciado/a	5	6	1,2	1,2	97,8
Viudo/a	6	11	2,2	2,2	100,0
Nc	,	4	,8	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 1,000

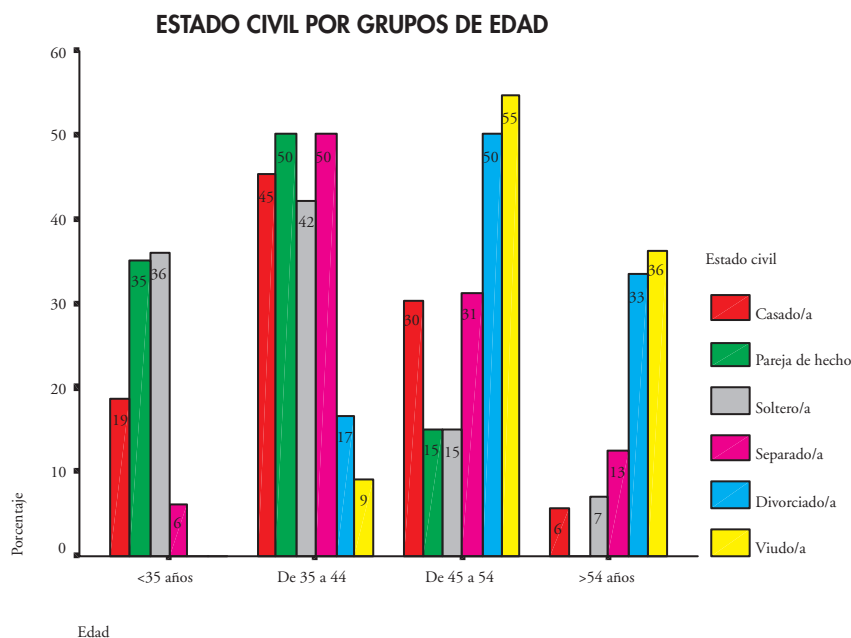
(T I. A. 3.)

ENTREVISTADOS/AS, POR ESTADO CIVIL



(G I. A. 3.)

La moda, el estado civil de mayor frecuencia, es casado/a, en un porcentaje superior al 66%, seguido a mucha distancia del grupo de solteros/as, que representa el 23% de la muestra. En un segundo nivel se sitúa el de las parejas de hecho y el de los separados, con el 4% y el 3% respectivamente; quedando en el tercer bloque viudas/os y divorciadas con porcentajes del 2 y del 1%.



(G I. A. 3. 1.)

La gráfica precedente nos permite observar cómo es el estado civil en los diferentes grupos de edad. El estado civil casado/a es mayoritario en el grupo de 35 a 44 años (45%), seguido del tercer grupo de edad, de 45 a 54 años (30%), y del de los más jóvenes (19%), lo que equivale a decir que sólo el 19% de los casados tiene menos de 35 años, o sea, que el personal no se precipita en contraer matrimonio. Y claro, solteros y solteras así como parejas de hecho, son mayoritarios en los dos primeros grupos de edad: el 42% de solteros/as y el 50% de parejas de hecho tiene entre 35 y 44 años, porcentajes que se sitúan en el 36% y el 35% respectivamente en los menores de 35. Las separaciones se dan sobre todo entre los 35 y los 44 años (50%),

pero también son frecuentes en los dos siguientes grupos de edad (31% y 13% respectivamente). La mitad de las mujeres divorciadas tienen entre 45 y 54 años, y el 33% más de 54 años, siendo más escasos los divorcios en el segundo grupo de edad (17%) y nulos en los menores de 35 años. Finalmente, las viudedades se dan mayoritariamente entre los 45 y 54 años.

3.4. Situación laboral de la pareja

En el grupo mayoritario de casados/as y parejas de hecho es interesante saber, desde el punto de vista de la estructura de la familia —y en algún caso desde el de la salud—, la situación laboral de la pareja, el peso de las situaciones posibles: que ambos trabajen, que la pareja no realice trabajo remunerado (por lo general amas/os de casa), o que ambos sean docentes. La tabla y la gráfica siguientes nos lo aclaran.

Situación laboral de la pareja

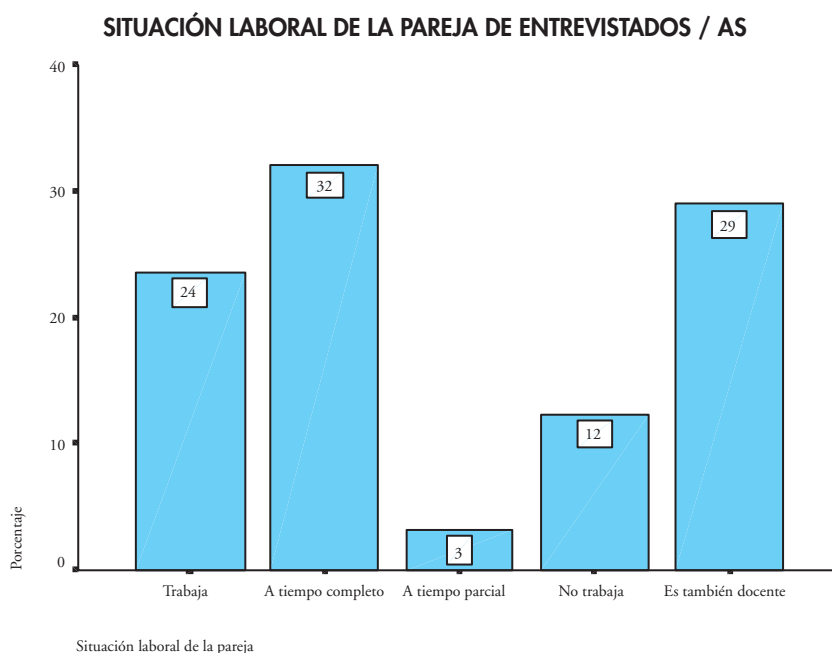
	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Trabaja	0	84	16,5	23,6	23,6
Trabaja a tiempo completo	1	114	22,4	32,0	55,6
Trabaja a tiempo parcial	2	11	2,2	3,1	58,7
No trabaja	3	44	8,7	12,4	71,1
Es también docente	4	103	20,3	28,9	100,0
Sin pareja / Nc	,	152	29,9	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 1,000

(T I. A. 4.)

De las dos situaciones posibles, que la pareja no trabaje o que sí lo haga, realizamos una subdivisión que recoge la casuística laboral: que el trabajo sea a tiempo completo o a tiempo parcial, y cuando no especifica la modalidad, se contabiliza como que trabaja. Pero no podíamos dejar de buscar información acerca de los denominados matrimonios pedagógicos, de su frecuencia en el conjunto del colectivo docente.

La situación que más resalta es la proporción de las parejas que no realizan trabajo remunerado: sólo el 12%; o lo que es lo mismo el 88% trabajan fuera de casa, aunque un 3% de ellas lo hagan a tiempo parcial. Podemos afirmar pues que las parejas de las profesoras y de los profesores trabajan mayoritariamente: el 32% de ellas lo hacen a tiempo completo, el 24% asegura trabajar aunque no especifican si a tiempo completo o a tiempo parcial, el 3% a tiempo parcial, y a ellos hay que añadir ese casi 30% que también son docentes.



(G I. A. 4.)

3.5. Hijos e hijas

Para terminar esta sección de perfiles biográficos del colectivo docente de pública recogemos en este apartado la cuestión de la prole. La información recogida se refiere al número de hijos e hijas de las personas entrevistadas; y por lo tanto los resultados no corresponden a los porcentajes de descendientes del grupo de mujeres.

La primera aproximación que hacemos a partir de los datos de la tabla T I. A. 5. nos lleva a confirmar que la media de hijos e hijas es más bien baja: 1.22 hijos/as por docente, siendo la mediana igual a 1, es decir, que la mitad del colectivo tiene como mucho un solo hijo; mientras que el caso más frecuente (la moda) es no tener hijos (37%), seguido de los que tienen dos (35%). A partir de ahí, quienes tienen más de dos resultan ser excepcionales: con tres hijos/as un 7%, un 2% con cuatro, y son porcentajes insignificantes los que corresponden a cinco, seis y siete hijos. Basta con observar que el percentil 90 es 2, o sea que el 90% de los encuestados tiene un número de hijos e hijas menor o igual a 2; el 97% llega como mucho a 3; y es apenas un 1% los que tienen más de cuatro hijos e hijas.

Número de hijos e hijas

Valor	Frecuencia	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
0	184	36,2	36,9	36,9
1	90	17,7	18,1	55,0
2	175	34,4	35,1	90,2
3	34	6,7	6,8	97,0
4	10	2,0	2,0	99,0
5	2	,4	,4	99,4
6	2	,4	,4	99,8
7	1	,2	,2	100,0
,	10	2,0	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

Media	1,227	Mediana	1,000	Moda	,000
Desv. típ.	1,167	Varianza	1,363	Curtosis	1,325
S E Kurt	,218	Simetría	,838	S E Skew	,109

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	,000	20,00	,000	30,00	,000
40,00	1,000	50,00	1,000	60,00	2,000
70,00	2,000	80,00	2,000	90,00	2,100

(T I. A. 5.)

El valor del coeficiente de curtosis (1.3) nos indica una importante concentración de la distribución de frecuencias en torno al valor medio (1.22), y una asimetría positiva (0.84) dibuja la cola de distribución hacia la derecha, donde se sitúan los casos extremos de quienes tienen cuatro, cinco, seis y siete hijos / as (G I. A. 5).

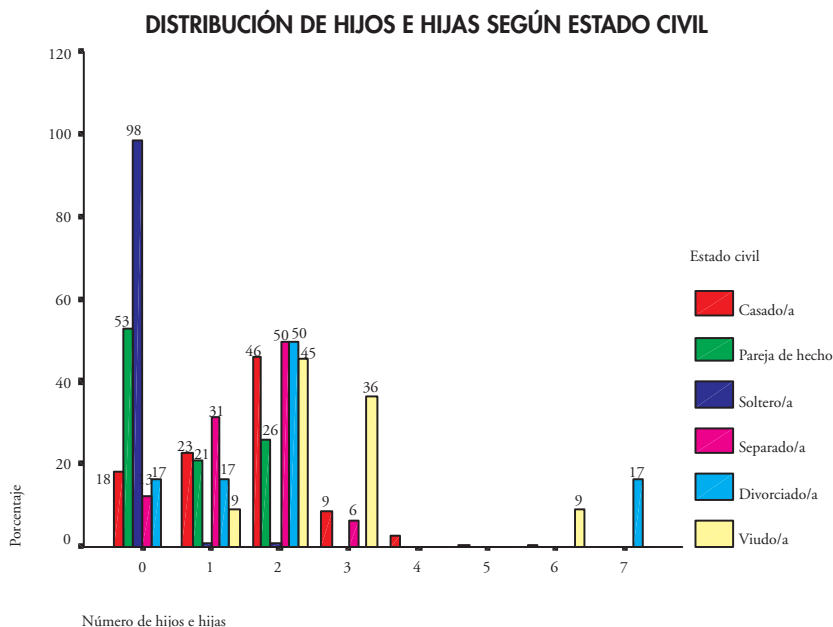


(G I. A. 5.)

Otro punto de vista interesante es el que nos ofrece la distribución del número de hijos e hijas según el estado civil de los docentes entrevistados. Ahí cabe esperar que la mayor parte de quienes no tienen hijos sean del colectivo de solteros y solteras, mientras que de los/as que tienen uno, dos y hasta tres hijos se encuentran entre los/as casados/as, separados/as o divorciados/as. Sería una presunción conservadora del comportamiento.

Pero la realidad parece confirmarlo. La gráfica G I. A. 5. 1. nos muestra que el 98% de solteros/as no tiene hijos, y sólo un 1% de ellos/as tiene un hijo, y otro 1% tiene dos. Entre quienes constituyen parejas de hecho, el 53% no tiene hijos, el 21% tiene uno sólo y el 26% dos, lo que hace considerarlo como un colectivo de origen relativamente reciente.

Entre los que no tienen hijos/as hay un 18% de casados/as, un 13% de separados, y un 17% de divorciados/as. Pero los mayores porcentajes (en torno al 50%) de casados/as, separados/as, divorciados/as y viudos/as se concentran sobre el valor 2; es decir son los colectivos donde es más frecuente encontrar que tienen dos hijos o hijas. Los casos excepcionales de seis o siete hijos se dan entre divorciados/as y viudos/as.



(G I. A. 5. 1.)

4. Perfiles administrativos

Incluimos bajo este epígrafe los aspectos referidos a la titulación académica, la situación administrativa (cuerpo docente, interinidad, etc.), el cargo que desempeña en la estructura del centro educativo, así como los años de antigüedad en la docencia.

4.1. Titulación académica

En una primera lectura podemos decir que las diplomaturas y las licenciaturas se presentan por mitades.

Titulación					
	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Diplomatura	1	254	50,0	50,3	50,3
Licenciatura	2	113	22,2	22,4	72,7
Maestro/a licenciado/a	3	138	27,2	27,3	100,0
Nc	,	3	,6	Perdido	
	Total	508	100,0	100,0	

Moda 1,000

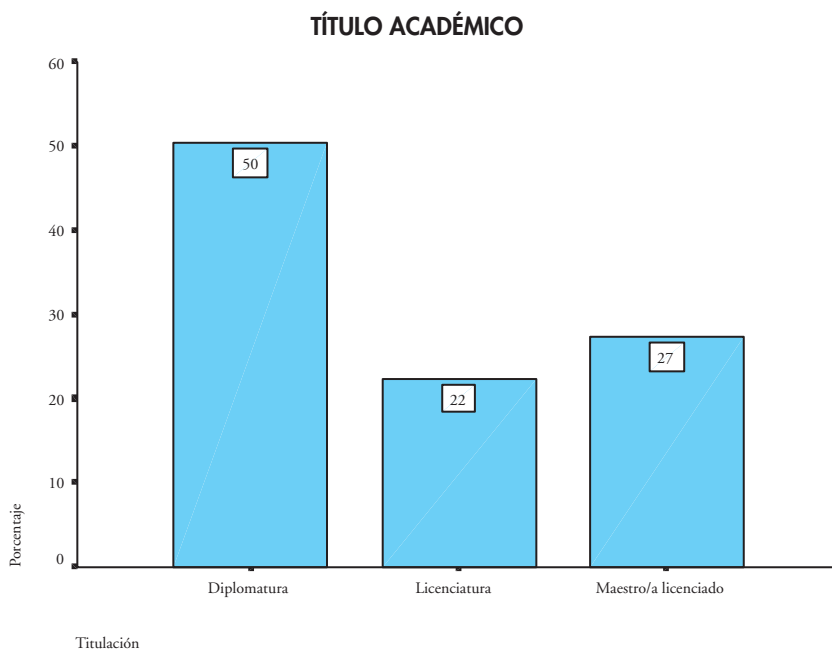
(T.I. C. 1.)

Y esto es así porque, como podemos observar en la tabla y en la gráfica correspondiente, existe un alto porcentaje de maestros y de maestras con licenciatura, por encima del 27%. Se trata por lo general de docentes pertenecientes al cuerpo de maestros, al que optaron desde la licenciatura, aunque en su mayor parte la han adquirido durante el ejercicio de su profesión. En cualquier caso, representa un colectivo

muy importante desde el punto de vista numérico, a tener en cuenta de cara a posibles futuras medidas administrativas (unificación de cuerpos, etc.).

Las diplomaturas representan exactamente el 50% de la muestra, mientras que se sitúa en 22 la proporción de las licenciaturas.

Esta información se puede ampliar si cruzamos los datos con los que tenemos de la situación administrativa de los docentes. La gráfica G I. C. 1. 2. nos permite hacer apreciaciones más diversificadas. En primer lugar vemos cómo del cuerpo de maestros el 60% son diplomados, los que accedieron desde la licenciatura representa apenas el 3%, siendo el colectivo que se denomina de maestros/as licenciados/as un 37% del total del cuerpo. Por otro lado, en el cuerpo de profesores de secundaria el 79% son licenciaturas, completándose con un 15% de diplomaturas —mayoritariamente en los centros que imparten FP— y un 6% de maestros licenciados.



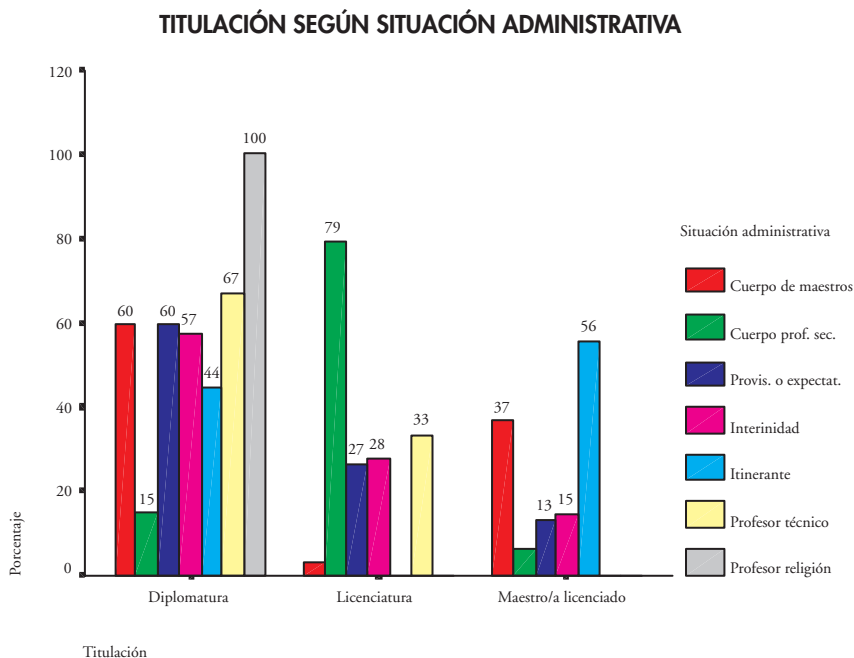
(G I. C. 1.)

El profesorado provisional o en expectativa de destino y el profesorado interino mantiene unas proporciones similares en cuanto a titulación se refiere: en torno al 60% de ambos colectivos tiene diplomatura, entre el 27-28% licenciatura, y el 13 y 15% respectivamente son maestros/as licenciados/as.

Lo que tal vez llame más la atención es que la mayor parte del profesorado itinerante, nada más y nada menos que el 56%, sean maestros licenciados. El 44% restante corresponde a diplomados, porque no se da ningún caso de itinerante con licenciatura.

En el profesorado técnico no se da ningún caso de maestro licenciado: los dos grupos según criterio de titulación se distribuyen en la proporción dos a uno, dos terceras partes con diplomatura y una tercera con licenciatura.

Los pocos casos de profesorado de religión que se han dado en la muestra tiene todos ellos la titulación de diplomatura.

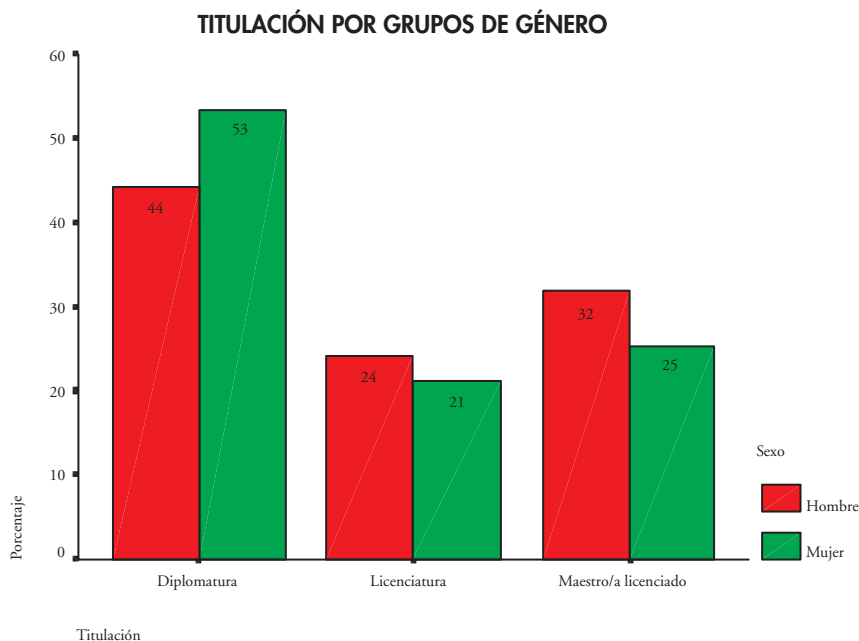


(G I. C. 1. 2.)

Otro aspecto que puede tener interés desde el punto de vista del conocimiento del colectivo docente es la distribución de titulaciones académicas por grupos de género. La gráfica siguiente nos muestra la casuística de la muestra.

A grandes rasgos se puede afirmar que las mujeres son el grupo mayoritario con titulación de diplomatura; siéndolo los hombres cuando se trata de licenciaturas o de maestros/as licenciados/as. En efecto, son diplomadas el 53% de las mujeres frente al 44% de los hombres, cifras que descienden y permutan al 25% y al 32% respectivamente dentro del grupo de maestras y maestros con licenciatura.

En el colectivo docente con licenciatura cabría esperar un equilibrio entre géneros a partir de los datos que tenemos de distribución de profesores y profesoras en secundaria. La muestra, no obstante, manifiesta este equilibrio pero con tres puntos de diferencia a favor de los hombres: un 24% frente al 21% de mujeres.



(G I. C. 1. 1.)

4.2. Cuerpos docentes. Situación administrativa

Ya hemos utilizado la clasificación a propósito de las titulaciones. Ahora nos queda pues únicamente hablar de los porcentajes con que las diversas situaciones se han dado en la muestra.

La tabla siguiente (y la gráfica correspondiente) nos permite hacer una clasificación de la muestra atendiendo a la situación administrativa de los docentes.

El grupo con mayor presencia es el perteneciente al cuerpo de maestros (64%), seguido del cuerpo de profesores de secundaria, con un 20% de peso. Los profesores y las profesoras con destino provisional o en expectativa de tenerlo representan únicamente un 3% del colectivo, repartido no sabemos en qué proporciones entre maestros y profesores de secundaria. También es un pequeño porcentaje el que representa el profesorado itinerante, no llega al 2% del total, y con incidencia absoluta en los niveles de educación infantil y primaria.

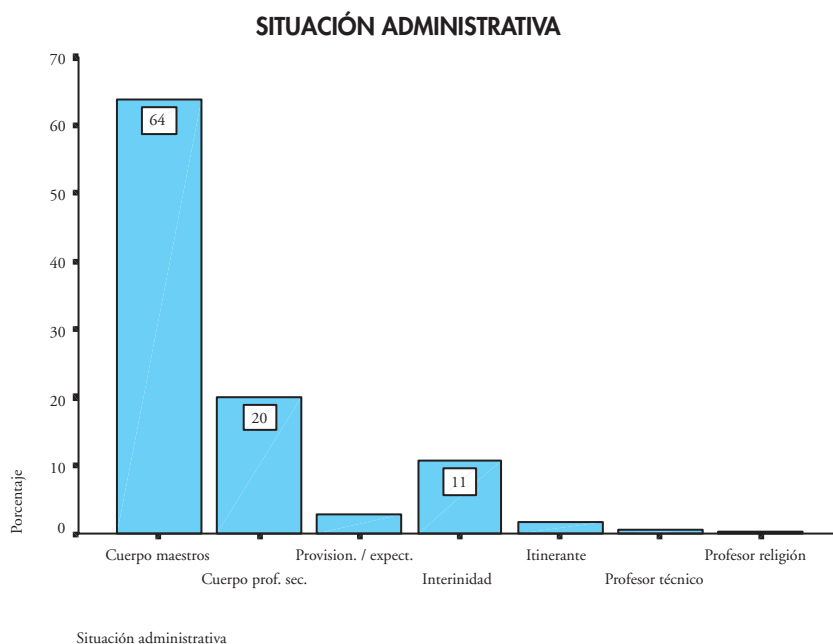
El colectivo que se sitúa en tercer lugar por su peso, casi un 11%, es el de profesorado interino; una proporción que nos permite estimarlo algo superior a 50.000.

Situación administrativa

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Cuerpo de maestros	1	320	63,0	63,6	63,6
Cuerpo de profesores	2	101	19,9	20,1	83,7
Provisional o en expectativa	3	15	3,0	3,0	86,7
Interinidad	4	54	10,6	10,7	97,4
Itinerante	5	9	1,8	1,8	99,2
Profesor técnico	8	3	,6	,6	99,8
Profesor religión	9	1	,2	,2	100,0
Nc	,	5	1,0	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 1,000

(T.I. C. 2.)



(G I. C. 2.)

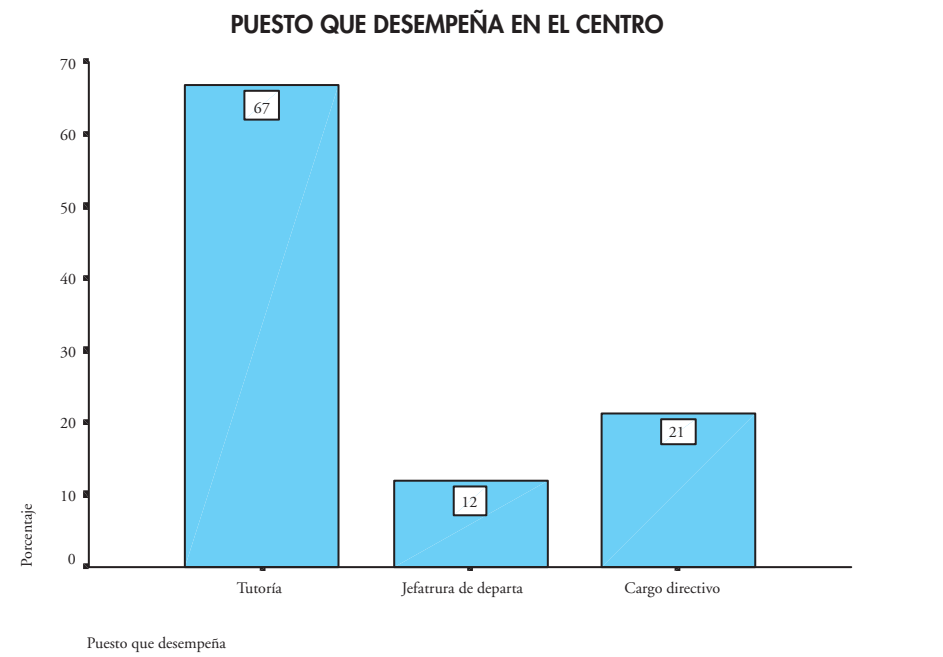
4.3. Función desempeñada en el centro de trabajo

Las tres categorías en las que hemos agrupado las posibles funciones en el centro de trabajo son tutoría, cargo directivo y jefatura de departamento.

Las proporciones de cada una de ellas en la muestra se recogen en la tabla siguiente y se pueden visualizar en la gráfica G I. C. 3.

Como cabe esperar, la más alta de ellas corresponde a la tutoría, de la que la muestra tiene el 67% del total de entrevistados. Los cargos directivos ocupan el 21%, y el 12% corresponde a las jefaturas de departamento.

El apartado “otros”, donde se engloba cualquier otra situación de puesto en el centro distinta de las tres anteriores representa casi un 11% del total del porcentaje, sin contar todavía el porcentaje válido (ver tabla T I. C. 3.).



(G I. C. 3.)

Puesto que desempeña en el centro					
	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Tutoría	1	302	59,4	66,7	66,7
Jefatura de departamento	2	54	10,6	11,9	78,6
Cargo directivo	3	97	19,1	21,4	100,0
Otros	,	55	10,8	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	
Moda	1,000				

(T I. C. 3.)

4.4. Antigüedad en la docencia

Se incluyen, en su caso, los años de interinidad, provisionalidad, expectativa; y por supuesto, los de funcionario docente.

La tabla siguiente nos muestra el estudio descriptivo de la variable cuantitativa. La media se sitúa próxima a los 17 años de antigüedad, muy cercana a la mediana, cuyo valor, 16, nos indica que la mitad de los docentes llevan menos de 16 años en la docencia y, lógicamente, la otra mitad más de 16 años, hasta el máximo que en la muestra alcanza el valor 45. La moda, sin embargo, es 10; esto es, la mayor parte de entrevistados/as tienen 10 años de antigüedad.

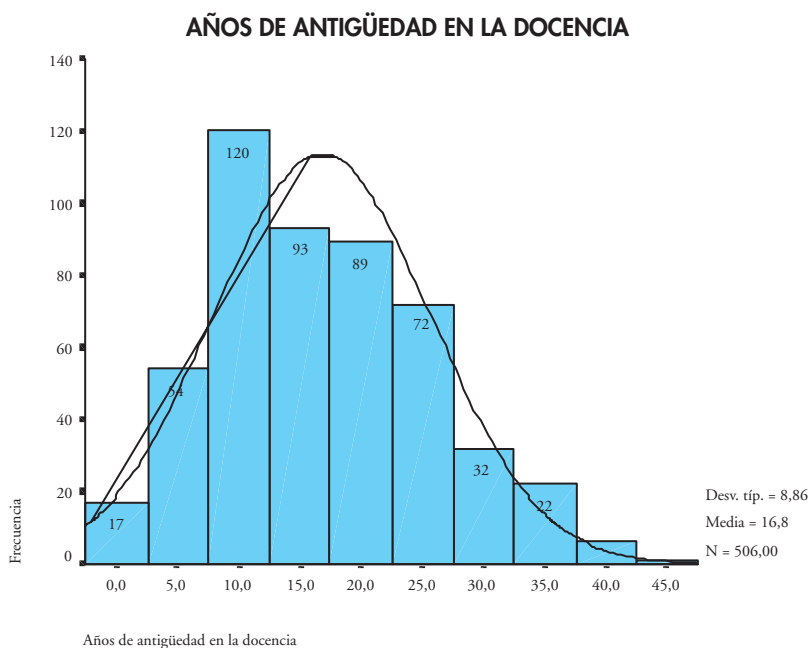
Años de antigüedad en la docencia

Media	16,779	Mediana	16,000	Moda	10,000
Desv tí	8,857	Varianza	78,438	Curtosis	-,312
S E Kurt	,217	Simetría	,445	S E Skew	,109
Rango	44,000	Minimum	1,000	Maximum	45,000

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	5,700	20,00	9,000	30,00	11,000
40,00	14,000	50,00	16,000	60,00	19,000
70,00	21,000	80,00	24,000	90,00	29,000

(T I. C. 4.)

Los percentiles nos muestran que, entre otros valores, el 30% de la plantilla tiene una antigüedad menor o igual a 11 años; el 60% no llega a los 20; y el 90% se aproxima a los 30 años de antigüedad, o lo que es lo mismo, menos del 10% de la plantilla supera los 30 años.



(G I. C. 4.)

La distribución de frecuencias se aproxima mucho a una normal (la curtosis es negativa pero próxima a cero, lo que indica una ligera dispersión de los valores en torno a la media, y existe una ligera asimetría hacia la derecha como indica el valor 0.44 del coeficiente de asimetría). La pequeña dispersión se debe a la concentración que se da en el intervalo de 8 a 12 años de antigüedad (el que tiene por marca de clase 10 en la gráfica anterior); y la escasa asimetría a la derecha se produce por casos excepcionales de valor mayor a 37 años.

Por lo demás, las mayores frecuencias —además de la ya comentada, la moda, 10—, como podemos observar, se dan en torno a los 15, 20 y 25 años de docencia., donde se concentra más del 70% del colectivo.

Los porcentajes acumulados nos permiten hacer estimaciones de la plantilla por bloques de antigüedad. Un agrupación que puede ser de interés es la que tiene por

extremos inferiores de sus intervalos los múltiplos de seis (hasta el treinta), mientras que los superiores es siempre la antigüedad máxima. El resultado es el siguiente:

- 1º sexenio: 6 ó más años; 88% de la plantilla.
- 2º sexenio: 12 ó más años; 62% de la plantilla.
- 3º sexenio: 18 ó más años; 40% de la plantilla.
- 4º sexenio: 24 ó más años; 20% de la plantilla.
- 5º sexenio: 30 ó más años; 8% de la plantilla.

Los valores están calculados a partir de los porcentajes acumulados de la tabla de frecuencias, que por motivos de utilidad posible incluimos a continuación.

Años de antigüedad en la docencia

Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
1	5	1,0	1,0	1,0
2	12	2,4	2,4	3,4
3	6	1,2	1,2	4,5
4	13	2,6	2,6	7,1
5	14	2,8	2,8	9,9
6	12	2,4	2,4	12,3
7	9	1,8	1,8	14,0
8	19	3,7	3,8	17,8
9	17	3,3	3,4	21,1
10	39	7,7	7,7	28,9
11	18	3,5	3,6	32,4
12	27	5,3	5,3	37,7
13	10	2,0	2,0	39,7
14	16	3,1	3,2	42,9
15	31	6,1	6,1	49,0
16	22	4,3	4,3	53,4
17	14	2,8	2,8	56,1
18	18	3,5	3,6	59,7
19	13	2,6	2,6	62,3
20	26	5,1	5,1	67,4
21	18	3,5	3,6	70,9
22	14	2,8	2,8	73,7
23	20	3,9	4,0	77,7
24	14	2,8	2,8	80,4
25	15	3,0	3,0	83,4
26	14	2,8	2,8	86,2
27	9	1,8	1,8	87,9
28	7	1,4	1,4	89,3
29	6	1,2	1,2	90,5
30	10	2,0	2,0	92,5
31	3	,6	,6	93,1
32	6	1,2	1,2	94,3
33	4	,8	,8	95,1
34	6	1,2	1,2	96,2
35	4	,8	,8	97,0
36	4	,8	,8	97,8
37	4	,8	,8	98,6
38	1	,2	,2	98,8
39	1	,2	,2	99,0
40	4	,8	,8	99,8
45	1	,2	,2	100,0
,	2	,4	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T I. C. 4. bis.)

5. Jornada

El objetivo que nos marcamos con la batería de preguntas del cuestionario en este apartado era la realización de una aproximación a la jornada real del colectivo docente de pública en su sentido más amplio; es decir, incluyendo la jornada lectiva, las horas de permanencia en el centro, las actividades extraescolares, así como las horas de preparación y de corrección que no se realizan en el centro de trabajo.

5.1. Periodos lectivos semanales

El hecho de que no todas las clases duren una hora nos hace hablar de periodos lectivos (de duración no determinada), de manera que, en vez de número de horas semanales, formulemos la pregunta del cuestionario como número de periodos lectivos semanales. Pero analizando las respuestas llegamos a la conclusión de que esto no ha sido interpretado de igual manera por todas las personas entrevistadas; lo que explicaría la escasa virtualidad de algunos de los valores extremos. Por ejemplo, quienes contestan que realizan 5 periodos semanales es fácil que se estén refiriendo al número de días lectivos; quienes consideran que hacen 30 semanales en infantil y primaria, o 25 y 28 en secundaria, es seguro que han interpretado la pregunta como horas de permanencia en el centro.

Pero como los valores extremos se equilibran, todo hace pensar que la media que se obtiene (ver tablas), casi de 23 periodos lectivos semanales en educación infantil y primaria, y de 17 en secundaria, representa con toda precisión la realidad. Sin embargo el valor más frecuente, a mucha distancia de los demás, con el 60% de peso en infantil y primaria, es de 25; y con casi el 40% en secundaria, es de 18 periodos lectivos.

Número de periodos lectivos. Infantil y Primaria

Media	22,527	Mediana	25,000	Moda	25,000
Desv. típ.	5,276	Varianza	27,840	Curtosis	3,554
S E Kurt	,291	Simetría	-1,989	S E Skew	,146
Rango	28,000	Minimum	2,000	Maximum	30,000

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	15,000	20,00	20,000	30,00	23,000
40,00	25,000	50,00	25,000	60,00	25,000
70,00	25,000	80,00	25,000	90,00	25,000

(TI. JIP.1.)

Número de periodos lectivos. Secundaria

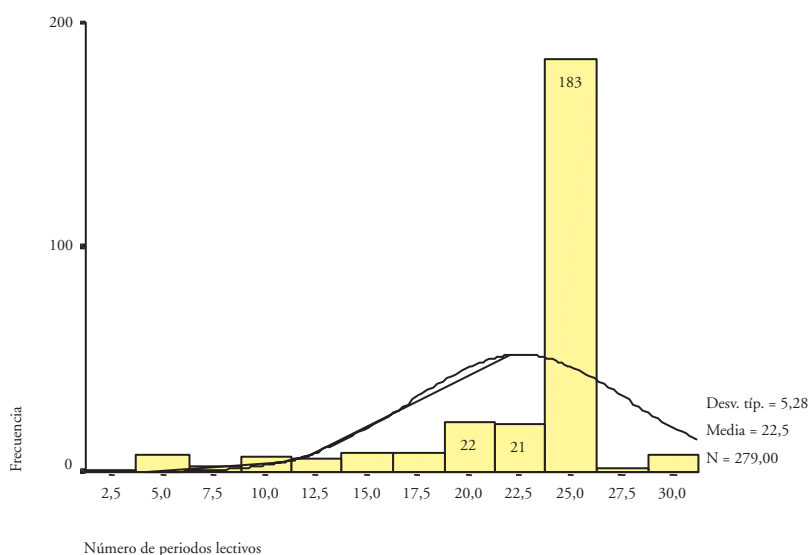
Media	16,427	Mediana	18,000	Moda	18,000
Desv. típ.	4,029	Varianza	16,230	Curtosis	1,598
S E Kurt	,431	Simetría	-,961	S E Skew	,217
Rango	23,000	Minimum	5,000	Maximum	28,000

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	9,000	20,00	15,000	30,00	16,000
40,00	17,000	50,00	18,000	60,00	18,000
70,00	18,000	80,00	18,000	90,00	20,000

(TI. JS.1.)

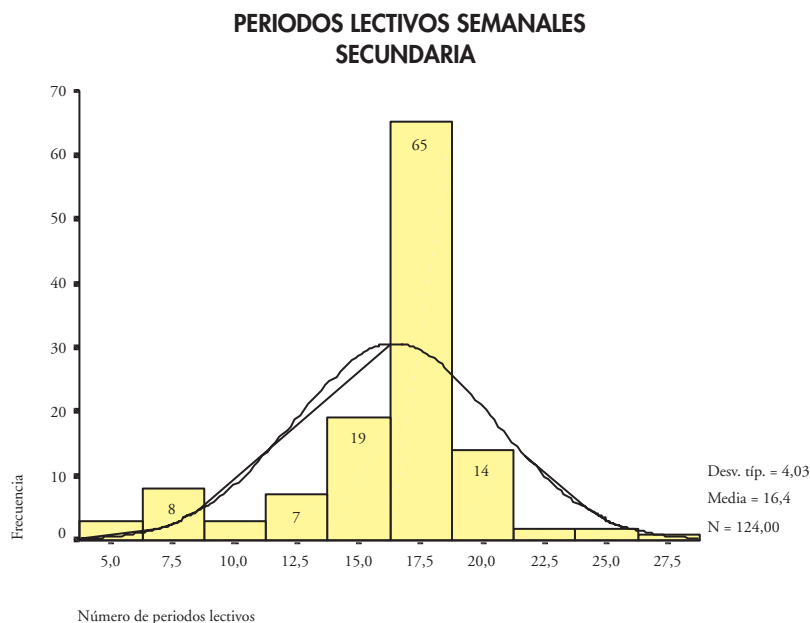
Nos es imposible deslindar si se han incluido como horas lectivas la una o las dos horas de tutoría con alumnos —que no computarían como de docencia directa—, pero no cabe duda de que por su elevada proporción continúan siendo los valores de periodos lectivos más frecuentes en los horarios de los docentes.

PERIODOS LECTIVOS SEMANALES INFANTIL Y PRIMARIA



(G I. JIP. 1.)

Su magnitud queda bien patente en las representaciones gráficas de las distribuciones de frecuencias, de ambos niveles. En infantil y primaria, con mucho menor peso, destacan en segundo y tercer lugar los horarios en los que los periodos lectivos se sitúan en 20, 22 y 23 semanales, que incorporan a un 15% del total de la plantilla del nivel. Por debajo, con menos de 20 horas semanales, se sitúa el 16%; y por encima de 25 sólo lo hace un 5% de la plantilla.



(G I. JS. 1.)

En secundaria, resultan ser también valores frecuentes en segundo y tercer lugar 17 periodos lectivos, en el 12% de la plantilla del nivel, y 15 en el 8%. Menos de 15 horas semanales se da en el 17% de los casos; y, en el otro extremo lo más relevante es sin duda el 10% que está dando entre 19, 20 ó 21 clases a la semana.

5.2. Horas semanales en el centro sin docencia directa

Son sobre todo horas de exclusiva en infantil y primaria, y complementarias en secundaria, y de representación en ambos casos. Aquí entrarían tanto las tutorías al alumnado como la atención a sus madres y padres, las reuniones de departamento o de coordinación; pero también las de los órganos unipersonales de dirección, que han llenado la mayor parte de los porcentajes bajos de periodos lectivos semanales, y ocuparán los mayores valores de horas de permanencia en el centro sin docencia directa con alumnos en el aula. Todo esto nos hace esperar una importante dispersión de valores en secundaria, menor en infantil y primaria.

Número de horas semanales en el centro sin docencia directa.**Infantil y Primaria**

Media	5,938	Mediana	5,000	Moda	5,000
Desv. típ.	3,212	Varianza	10,318	Curtosis	18,028
S E Kurt	,323	Simetría	3,239	S E Skew	,162
Rango	29,000	Minimum	1,000	Maximum	30,000

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	4,000	20,00	5,000	30,00	5,000
40,00	5,000	50,00	5,000	60,00	5,000
0,00	6,000	80,00	7,000	90,00	10,000

(Gl. JIP2.)

Número de horas semanales en el centro sin docencia directa.**Secundaria**

Media	8,745	Mediana	7,000	Moda	7,000
Desv. típ	5,139	Varianza	26,407	Curtosis	3,295
S E Kurt	,493	Simetría	1,589	S E Skew	,249
Rango	28,000	Minimum	2,000	Maximum	30,000

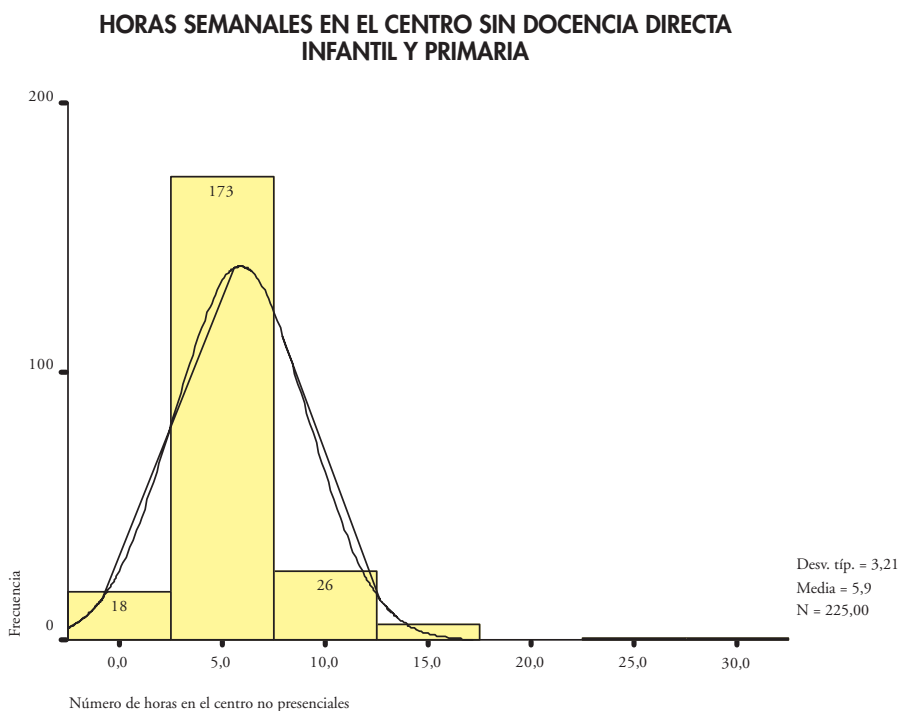
Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	4,000	20,00	5,000	30,00	6,000
40,00	7,000	50,00	7,000	60,00	9,000
70,00	10,000	80,00	12,000	90,00	15,000

(Tl. JS.2.)

La media de horas semanales (también habría que hablar de periodos, que no siempre llegan a la hora) en el centro, que engloban todos los conceptos arriba expuestos, se sitúa cerca de 6 en infantil y primaria, y de 9 en secundaria. Pero la moda, el

valor que refleja la situación más frecuente, es de 5 y de 7 respectivamente, correspondientes asimismo a las horas de dedicación exclusiva, y complementarias si se trata de centros de secundaria.

Las gráficas correspondientes nos permiten una visualización más global de la situación. En infantil y primaria, el elevado valor del coeficiente de curtosis (18) nos indica una fortísima concentración de valores en torno al valor medio; en efecto, los valores 4, 5, 6 y 7 horas de permanencia en el colegio sin docencia directa concentran casi el 75% de la plantilla: no llega al 10% la proporción de los que están 3 horas o menos, ni al 15% los que afirman que están más de 7.

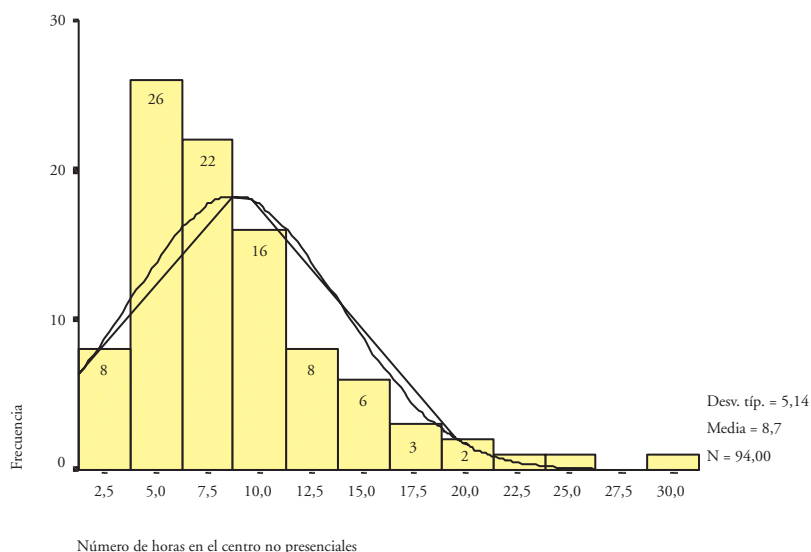


(G I. JIP.2)

Sin embargo, en secundaria la dispersión es mucho mayor (el coeficiente de curtosis es 3, y el de asimetría 1.6, lo que indica más dispersión de valores en torno al valor medio y una cola de la distribución hacia la derecha, es decir, que la variable toma bastantes valores mayores que la media). No llega al 25% la proporción de los que están entre 4 y 6 horas; ni al 11% la que corresponde a 7, 8 y 9. A partir de aquí va disminuyendo escalonadamente la frecuencia de horas de permanencia por encima del valor 10, correspondientes esencialmente a los órganos unipersonales de dirección. En los extremos, los porcentajes son relativamente pequeños: un 8% están menos de 3 horas, y no llega al 5% el que corresponde a más de 18 horas de permanencia.

Observamos que, en general, se cumple de manera satisfactoria con las obligaciones en horario complementario, a partir de los datos que nos ofrecen los propios docentes, hecho que no hace sino contrastar lo que el trabajo de campo sindical tantas veces nos confirma: la norma general es el cumplimiento de los horarios personales lectivos y no lectivos en los centros docentes.

HORAS EN EL CENTRO SIN DOCENCIA DIRECTA SECUNDARIA



(G I. JS.2)

5.3. Horas dedicadas a actividades extraescolares

No podíamos dejar de interesarnos en el aspecto del horario escolar que admite más discrecionalidad. Es posible que la traducción a semanas de horas que se dedican por actividades programadas sea un elemento de distorsión, y que muchas de las respuestas sean puramente estimativas. Pero veamos en qué se traducen.

Los valores medios del número de horas que semanalmente se dedican a actividades denominadas extraescolares (que no siempre se realizan fuera del centro), tanto en educación infantil y primaria como en educación secundaria se sitúan en el entorno de 3 (tres décimas por encima en el segundo caso y tres por debajo en el primero); lo que supondría, por extensión, unas 10 horas mensuales, y no muchas más de 60 al año, arriesgando una aproximación.

Número de horas dedicadas a actividades extraescolares.

Infantil y Primaria

Media	2,747	Mediana	2,000	Moda	1,000
Desv. típ	2,149	Varianza	4,620	Curtosis	1,888
S E Kurt	,394	Simetría	1,411	S E Skew	,198
Rango	10,000	Minimum	,000	Maximum	10,000

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	1,000	20,00	1,000	30,00	1,000
40,00	1,400	50,00	2,000	60,00	2,000
70,00	3,700	80,00	5,000	90,00	5,000

(GI. JIP.3.)

Número de horas dedicadas a actividades extraescolares.

Secundaria

Media	3,327	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	2,126	Varianza	4,521	Curtosis	1,758
S E Kurt	,634	Simetría	1,280	S E Skew	,322
Rango	9,000	Minimum	1,000	Maximum	10,000

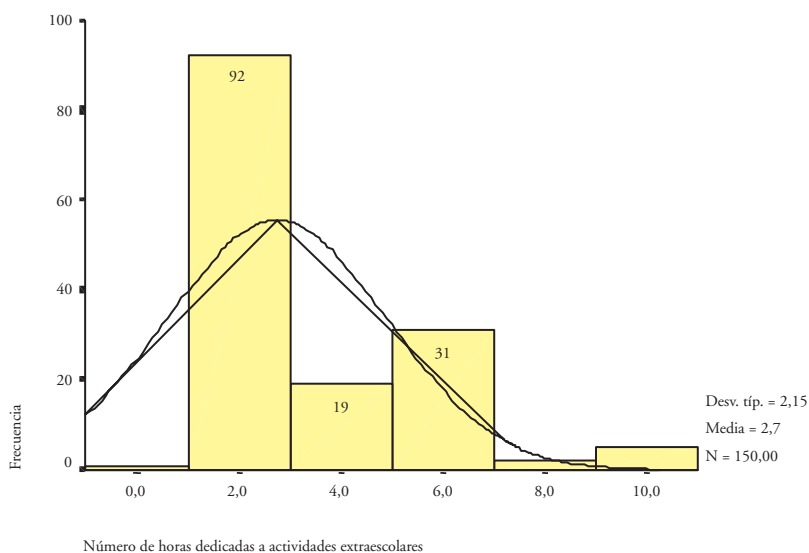
Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	1,000	20,00	2,000	30,00	2,000
40,00	2,000	50,00	3,000	60,00	3,000
70,00	4,000	80,00	5,000	90,00	6,000

(TL JS.3.)

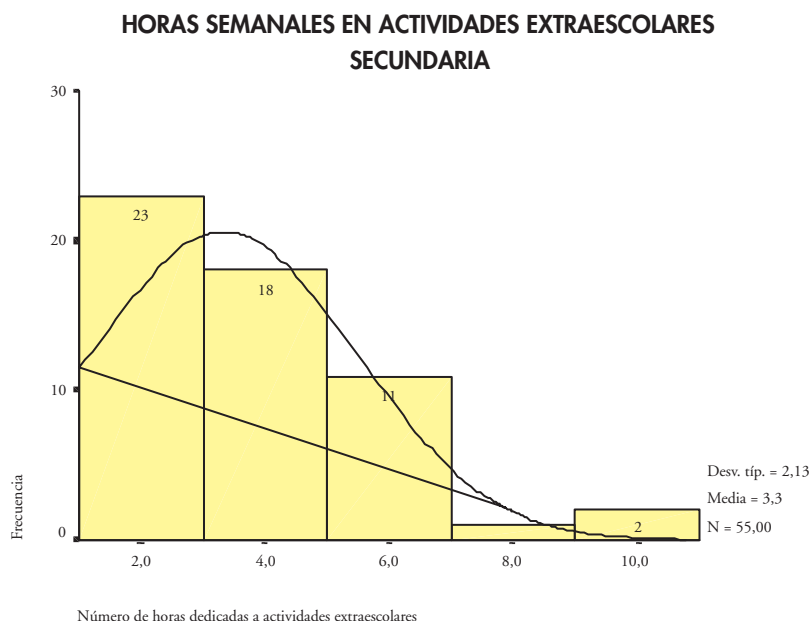
A pesar de la práctica coincidencia en los valores medios las respectivas distribuciones son diferentes. En el nivel de infantil y primaria el número de horas semanales más frecuente es 1, con casi un 40% de porcentaje válido (el que resulta al eliminar los casos en que no se contesta), seguido de 2 con el 22%, y de 5 con el 17%. Sin embargo, en secundaria la moda se sitúa en 3, con el mayor porcentaje válido, 25%, seguido de 2 (24%), de 1 (18%) y de 6 (13%).

Pero la situación se vuelve menos idílica cuando observamos en el porcentaje inicial que el 57% de infantil y primaria, y casi el 60% en secundaria no sabe o no contesta. Se puede concebir que algunos desconozcan el dato referido a semanas y obvian la respuesta, pero lo más acertado será atribuir estos porcentajes a situaciones personales en las que las actividades extraescolares que se realizan son escasas o nulas.

HORAS SEMANALES EN ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES INFANTIL Y PRIMARIA



(G I. JIP. 3.)



(G.I. JS. 3)

5.4. Horario semanal en el centro

A partir de los valores de los horarios hasta ahora vistos nos sería fácil por adición prever el horario total semanal en los centros educativos. Pero nos tememos que la respuesta del cuestionario a este apartado se relaciona más, por lo general, con el número de horas semanales que la normativa establece.

Esto explicaría la concentración casi absoluta de número de horas de permanencia en el colegio de infantil y primaria en el valor 30, nada menos que el 80% de la plantilla, siendo muy pocos los casos que se concentran en torno a 25 y a 35 horas semanales: el 5% respectivamente. Esto hace que la media de valores difiera en sólo una décima de 30.

En secundaria, sin embargo, los dos valores en los que se acumula mayoritariamente el horario semanal son 25 y 30 horas con proporciones muy similares (el 30%) en ambos casos, aunque la mayor dispersión hace significativos los valores 22-23 y 27-28 horas. En cualquier caso sírvanos de referencia las casi 27 horas semanales en el centro que resultan de media.

5.5. Horario dedicado a preparación de tareas fuera del centro

Nos referimos bajo este epígrafe a las horas que generalmente se dedican en casa a la preparación del trabajo docente en el aula a partir de las programaciones, de las actividades que han de desarrollar los alumnos y las alumnas, así como de las pruebas de control de los rendimientos. Se trata pues de tareas menos normativizadas, de cuyos tiempos podemos llegar a elaborar una distribución a partir de los datos del cuestionario.

Número de horas semanales de preparación de tareas fuera del centro.

Infantil y Primaria

Media	4,508	Mediana	5,000	Moda	5,000
Desv. típ.	2,515	Varianza	6,323	Curtosis	,798
S E Kurt	,267	Simetría	,950	S E Skew	,134
Rango	14,000	Minimum	1,000	Maximum	15,000

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	2,000	20,00	2,000	30,00	3,000
40,00	4,000	50,00	5,000	60,00	5,000
70,00	5,000	80,00	6,000	90,00	8,000

(Gl. JIP 5.)

Número de horas semanales de preparación de tareas fuera del centro

Secundaria

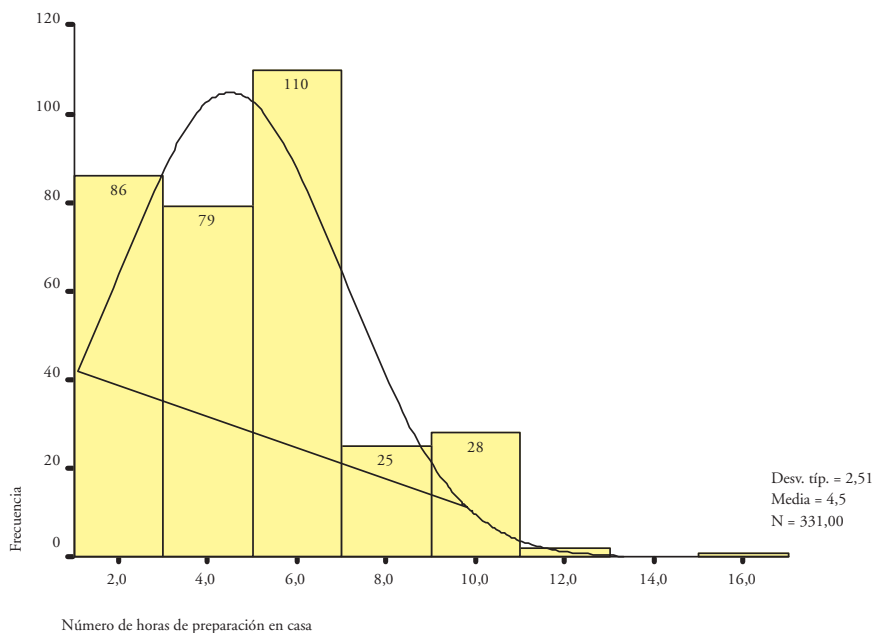
Media	6,437	Mediana	5,000	Moda	5,000
Desv. típ.	3,253	Varianza	10,584	Curtosis	,266
S E Kurt	,428	Simetría	,767	S E Skew	,216
Rango	14,000	Minimum	1,000	Maximum	15,000

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
10,00	3,000	20,00	4,000	30,00	5,000
40,00	5,000	50,00	5,000	60,00	7,000
70,00	8,000	80,00	10,000	90,00	10,000

(TL. JS. 5.)

Ambas distribuciones de frecuencias (la de infantil y primaria y la de secundaria) se caracterizan por valores similares en sus medidas de posición centrales: si bien la media en secundaria está casi dos unidades por encima —en las horas que se dedican semanalmente a la preparación de las tareas dichas— respecto de la de primaria (6.4 frente a 4.5), las respectivas medianas y modas coinciden todas en el valor 5; lo que se puede interpretar como una tendencia en la aproximación que hacen los docentes estimada en una hora diaria a la semana de promedio.

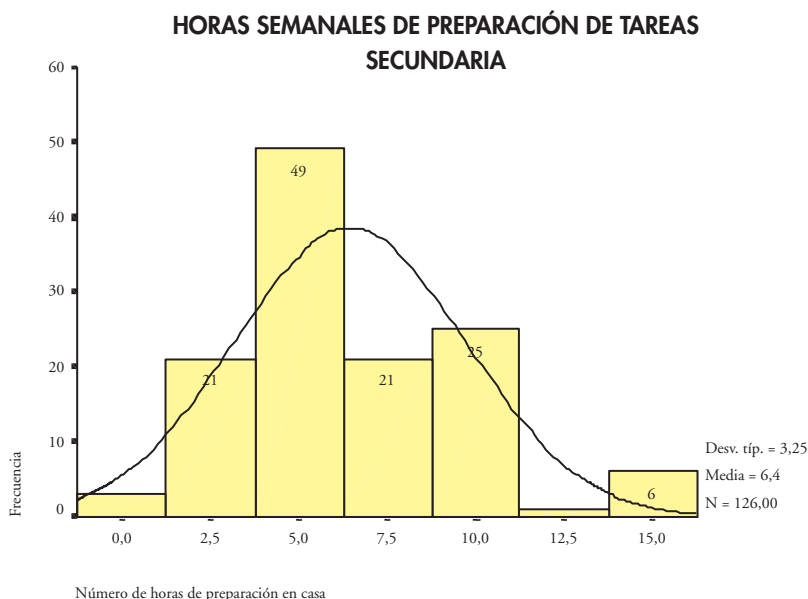
HORAS SEMANALES DE PREPARACIÓN DE TAREAS INFANTIL Y PRIMARIA



(G I. JIP. 5.)

Pero en este aspecto del horario laboral se produce una importante dispersión que indica una casuística personal bien diferenciada, aunque con tendencias marcadas. En educación infantil y primaria también son muy frecuentes los valores 2, 3, 4, e incluso 10 horas; de tal manera que entre 2 y 7 horas se concentra el 80% de los casos: son muy pocos los que dedican sólo una hora semanal, y menos quienes lo hacen más de siete, con la excepción dicha del valor 10.

Y algo similar —aunque con mayor dispersión— sucede en el nivel de secundaria. La mayor concentración se da entre 3 y 8 horas semanales, casi el 70%, quedando reforzado el valor 10 como segunda frecuencia en importancia con el 20% de porcentaje válido. También aquí se da la situación de que los docentes estiman sobre todo sus horas de preparación en una o dos diarias durante la semana.

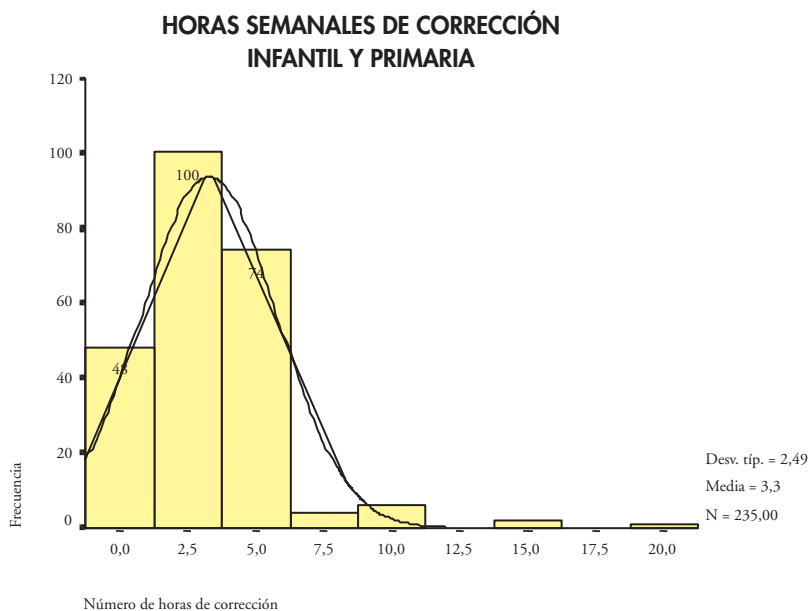


(G I. JS. 5)

5.6. Horas semanales de corrección

Agrupamos aquí el tiempo dedicado semanalmente a la corrección de actividades realizadas por el alumnado así como de las pruebas de control y evaluación. Por ello también es de esperar tanta variedad de tiempos como diversas son las decisiones personales de los docentes en la planificación de estos dos aspectos.

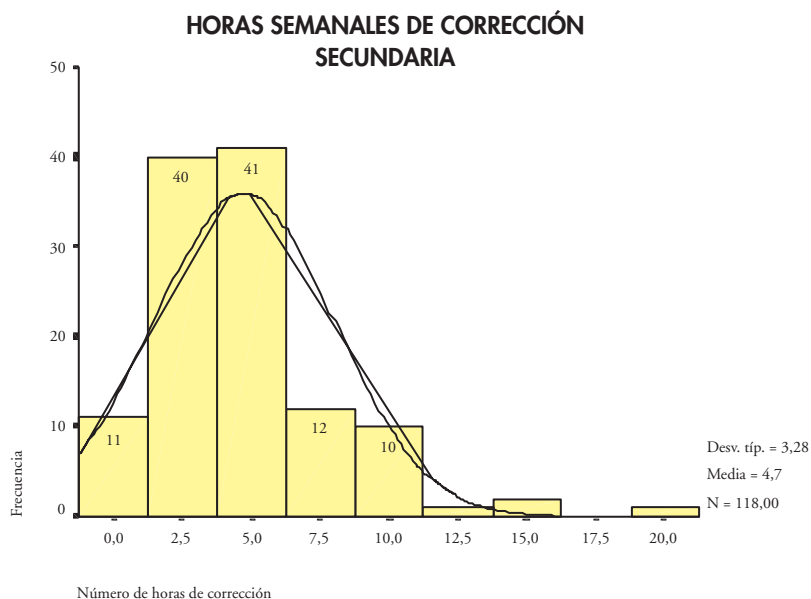
Las posiciones centrales se sitúan en torno a 3 en el nivel de infantil y primaria, aunque el valor más frecuente es el 2 (con casi el 30% de casos); mientras que en secundaria la media se aproxima a la moda, 5, el valor que más se repite; que representa el ya comentado promedio de una hora diaria de dedicación a la corrección de ejercicios, entendiendo, lógicamente, que puede variar mucho de unas semanas a otras.



(G I. JIP. 6)

La dispersión de valores en torno a la media es pequeña (nótese que el coeficiente de curtosis es 12) en infantil y primaria, y mayor en secundaria. En el primer nivel son más del 90% de los casos en los que se dedica entre 1 y 5 horas a esta actividad, de los que casi el 50% está entre 1 y 2, y el 40% restante entre 3 y 5; aunque, como decíamos a propósito de las actividades extraescolares, se da un porcentaje muy elevado sin respuesta (más del 36% en este nivel), lo que hace presumir que no es una actividad generalizada.

En secundaria este último porcentaje es mucho menor (no llega al 13%), y también es mayor la dispersión de valores, aunque los más frecuentes se encuentran entre 2 y 3 horas, y entre 4 y 5, con algo menos del 35% en ambos casos. Lo que se da, a diferencia con primaria, es que tienen relevancia los casos cuyos valores se mueven entre las 6, 7 y 8 horas semanales de corrección, e incluso las 10 y las 15; corroborando la idea antes expuesta de la diversidad de opciones personales.



(G I. JS. 6.)

Finalizamos, con estos datos, el recorrido por los aspectos más definitorios de los perfiles biográficos, laborales y administrativos del profesorado de pública no universitaria. Hemos ofrecido el comentario de los resultados que nos ofrecen las variables correspondientes de la encuesta, y con ellos el perfil sociológico en lo que a centros, docentes y alumnado se refiere. Este era nuestro objetivo, y ahí están los datos: las conclusiones de carácter sindical, de política educativa, o de tipo social sólo quedan esbozadas. Esperamos que puedan servir de ayuda para posteriores reflexiones y de utilidad para quienes los necesiten, simplemente.



Salud laboral y calidad de enseñanza

1. Grado de cumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales

La Ley de prevención de Riesgos Laborales. Aspectos básicos

Todas las Constituciones modernas reconocen el derecho a la vida, a la integridad física y a la salud de sus ciudadanos/as. Compete, por tanto, a los poderes públicos organizar y tutelar la salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios.

El Acta Única Europea obliga a los Estados miembros a establecer disposiciones para la protección de la salud de los/as trabajadores/as y la mejora del medio ambiente del trabajo.

Igualmente, el Convenio 155 de la OIT insta a los Gobiernos a formular políticas de prevención de los riesgos laborales.

Además, la Constitución española impone a los poderes públicos la obligación de velar por la seguridad e higiene en el trabajo, lo que constituye un claro mandato a desplegar, en el peculiar ámbito de la relación de trabajo, una actividad suplementaria de protección de la salud de los ciudadanos/as.

1.1. La prevención

Como indica su denominación oficial, el objetivo de la Ley de Salud Laboral es la prevención, es decir, integrar en la gestión de la empresa la mejora permanente de las condiciones de trabajo.

Se trata, pues, de evitar el daño derivado del trabajo y de promover la salud de los/as trabajadores/as, pero no sólo en un sentido restringido a lo más evidente (accidente de trabajo o daño físico) sino en un sentido más global.

La salud laboral se plantea como la promoción integral de la salud física y mental del trabajador/a.

La Ley de Prevención de Riesgos Laborales refuerza esta concepción, tomando en consideración todas las “enfermedades, patologías o lesiones sufridas con motivo u ocasión del trabajo”.

Del mismo modo, plantea la necesidad de atenuar el trabajo monótono y repetitivo y reducir los efectos del mismo en la salud, de adecuar las exigencias psicofísicas de los puestos de trabajo o de extender la prevención a los riesgos que puedan incidir en la función de procreación de los trabajadores y las trabajadoras.

La Ley se propone, por tanto, tutelar la salud de los trabajadores/as en un sentido amplio.

Por otra parte, destaca el campo de la acción preventiva; es decir, las condiciones de trabajo se entienden como cualquier aspecto del trabajo con posibles consecuencias negativas para la salud de los/as trabajadores/as, incluyendo en ello, además de los aspectos ambientales y tecnológicos, las cuestiones de organización y ordenación del trabajo.

Por todo ello, la Ley determina el cuerpo básico de garantías y responsabilidades preciso para establecer un adecuado nivel de protección de la salud frente a los riesgos derivados del trabajo y ello en el marco de una política coherente, coordinada y eficaz de prevención de los riesgos laborales.

La Ley establece las diferentes obligaciones que garantizan este derecho, así como las acciones de las Administraciones públicas que puedan incidir positivamente en la consecución de dicho objetivo.

Se inserta en el ámbito específico de las relaciones laborales, convirtiéndose así en referencia legal en un doble sentido: como ley, que a través de reglamentos fija los aspectos más técnicos de las medidas preventivas; y como soporte básico, a partir del cual cualquier negociación podrá desarrollar su función específica.

Todo esto debe llevar al cumplimiento de las obligaciones que se establecen por parte de la empresa, pero sobre todo a fomentar una auténtica cultura preventiva. Cultura preventiva que necesariamente se inicia con la protección del trabajador/a frente a los riesgos laborales desde el diseño mismo del proyecto para la actividad laboral, la evaluación inicial de los riesgos inherentes al trabajo y su actualización periódica a medida que se alteren las circunstancias.

Como consecuencia, el deber general de la prevención debe realizarse en base a los principios siguientes:

- Evitar los riesgos.
- Evaluar los riesgos que no se pueden evitar.
- Combatir los riesgos en su origen.
- Adaptar el trabajo a la persona; en particular, en lo que respecta a la concepción de los puestos de trabajo, así como a la elección de los equipos y los métodos de trabajo, con miras, en particular, a atenuar el trabajo monótono y repetitivo, y a reducir los efectos del mismo en la salud.
- Tener en cuenta la evolución de la técnica.
- Sustituir lo peligroso por lo que entrañe poco o ningún peligro.
- Planificar la prevención, buscando un conjunto coherente que integre en ella la técnica, la organización del trabajo, las condiciones del trabajo, las relaciones sociales y la influencia de los factores ambientales en el trabajo.
- Adoptar medidas que antepongan la protección colectiva a la individual.
- Dar las debidas instrucciones a los trabajadores/as.
- La prevención, por tanto, es una obligación empresarial y un derecho laboral. Obligación que se debe hacer realidad a través de la evaluación de riesgos.

Por ello, el deber de prevenir debe realizarse con la participación de todos los afectados que tienen derecho a la información, y a la formación práctica y teórica en materia preventiva. Formación e información para conocer tanto el alcance real de los

riesgos derivados del trabajo como de la forma de prevenirlos y evitarlos, de manera adaptada a las peculiaridades de cada centro de trabajo y a las características de las personas que en él desarrollan su actividad laboral.

1.2. El derecho a la participación

El derecho a la participación no es sólo, ni principalmente, un derecho individual, sino que se reconoce sobre todo como un derecho colectivo. De ahí la importancia de los delegados y delegadas de prevención.

Los delegados y delegadas de prevención constituyen la piedra angular de todo el edificio participativo con capacidad para modificar las condiciones de trabajo. Sus competencias y facultades quedan recogidas en el artículo 36 de la Ley de Prevención:

Competencias de los delegados/as de prevención

- Colaborar con la dirección de la empresa en la mejora de la acción preventiva.
- Promover y fomentar la cooperación de los trabajadores/as en la ejecución de la normativa sobre prevención de riesgos laborales.
- Ser consultados por el empresario, con carácter previo a su ejecución, acerca de las modificaciones en las condiciones y organización del trabajo.
- Ejercer una labor de vigilancia y control sobre el cumplimiento de la normativa de prevención de riesgos laborales.

Facultades de los delegados/as de prevención

- a) Acompañar a los técnicos en las evaluaciones de carácter preventivo del medio ambiente del trabajo.
- b) Tener acceso, con limitaciones, a la información y documentación relativa a las condiciones de trabajo.
- c) Ser informados por el empresario sobre los daños producidos en la salud de los trabajadores.

- d) Realizar visitas a los lugares de trabajo para ejercer una labor de vigilancia y control del estado de las condiciones de trabajo.
- e) Recabar del empresario la adopción de medidas de carácter preventivo y para la mejora de los niveles de protección de la seguridad y salud de los trabajadores/as.

Es a través de los/as delegados/as de prevención desde donde se impulsa y se garantiza la participación de los trabajadores y trabajadoras. Una participación que se hace presente a través de la incorporación de los puntos de vista de los/as trabajadores/as a la acción preventiva desde un triple objetivo: ampliar el campo de la salud y seguridad al conjunto de situaciones que afectan al bienestar de las personas en las nuevas condiciones de trabajo; hacer valer el criterio de las personas que sufren directamente las situaciones de riesgo para el diseño de los planes de prevención; e implicar a los trabajadores/as con el fin de conseguir su apoyo activo en la negociación de acciones preventivas.

1.3. Los delegados y delegadas de prevención en enseñanza

Los derechos de consulta y participación en materia de prevención, se canalizarán en los centros de trabajo a través de la representación general del personal al servicio de las Administraciones Públicas y de la representación especializada constituida por los delegados/as de prevención.

A la representación general, esto es, juntas de personal, comités de empresa, delegados/as de personal y representantes sindicales, les corresponde la defensa de los intereses de los empleados públicos en materia de prevención de riesgos en el trabajo, ejerciendo así las competencias en materia de información, consulta y negociación, vigilancia, control y ejercicio de acciones ante la Administración y los órganos y tribunales competentes.

Los delegados/as de prevención serán designados por los representantes del personal con presencia en los ámbitos de órganos de representación del personal y entre, por una parte, aquellos funcionarios que sean miembros de la junta de personal correspondiente y, por otra, los representantes del personal laboral miembros del comité de empresa o delegados de personal, o entre los delegados sindicales.

El número de delegados/as de prevención que podrán ser designados por cada uno de los colectivos de personal se ajustará a la escala establecida en el artículo 35.2 de la LPRL:

1. De 50 a 100 empleados públicos: 2 delegados de prevención.
2. De 101 a 500 empleados públicos: 3 delegados de prevención
3. De 501 a 1.000 empleados públicos: 4 delegados de prevención.
4. De 1001 a 2.000 empleados públicos: 5 delegados de prevención.
5. De 2001 a 3.000 empleados públicos: 6 delegados de prevención.
6. De 3001 a 4.000 empleados públicos: 7 delegados de prevención.
7. De 4.001 en adelante : 8 delegados de prevención.

1.4. Los Comités de Seguridad y Salud

El Comité de Seguridad y Salud se destina a la consulta regular y periódica de las actuaciones preventivas de la empresa y debe reunirse trimestralmente o cuando lo solicite alguna de las dos partes que lo componen: representantes de la empresa y de los/as trabajadores/as. Al comité se le atribuyen las funciones y facultades siguientes:

Funciones y facultades del comité de seguridad y salud

1. Participar en la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Prevención.
2. Discutir, antes de su puesta en práctica, los proyectos en materia de organización del trabajo e introducción de nuevas tecnologías, en lo referente a su incidencia en la prevención de riesgos.
3. Promover iniciativas de prevención y mejora de las condiciones de trabajo.
4. Informar la memoria y programación anual de los Servicios de Prevención.
5. Visitar el centro de trabajo, para conocer directamente la situación relativa a la prevención de riesgos.
6. Acceder a toda la información y documentación necesaria para el desarrollo de todas sus funciones.
7. Analizar los daños a la salud con el fin de valorar sus causas y proponer medidas preventivas.

1.5. Los Comités de Seguridad y Salud en enseñanza

Con carácter general, en cada provincia se constituirá un Comité de Seguridad y Salud.

Este Comité estará constituido por los delegados/as de prevención designados por la Junta de personal y su Comité de Empresa y los representantes de la Administración en un número no superior al de los delegados/as.

Se podrán crear Comités intercentros cuando las circunstancias lo exijan.

1.6. Los Servicios de Prevención

Se entiende como Servicio de Prevención el conjunto de medios humanos y materiales necesarios para realizar las actividades preventivas a fin de garantizar la adecuada protección de la seguridad y la salud de los trabajadores/as, asesorando y asistiendo para ello al empresario, a los trabajadores y a sus representantes y a los órganos de representación especializados.(art. 31). Por ello, los Servicios de Prevención deben proporcionar el apoyo y el asesoramiento que se precisen en función de los tipos de riesgo en ella existentes :

Funciones de los servicios de prevención

- a) El diseño, aplicación y coordinación de los planes y programas de actuación preventiva.
- b) La evaluación de los factores de riesgos que puedan afectar a la seguridad y salud de los trabajadores y trabajadoras.
- c) La determinación de las prioridades en la adopción de las medidas preventivas adecuadas y la vigilancia de su eficacia.
- d) La información y formación de los/as trabajadores/as.
- e) La prestación de los primeros auxilios y planes de emergencia.
- f) La vigilancia de la salud de los trabajadores en relación con los riesgos derivados del trabajo.

Estos servicios de prevención deben tener un carácter interdisciplinar y los medios apropiados para cumplir sus funciones.

Como mínimo deben disponer de los siguientes medios: personal que cuente con la cualificación necesaria para el desempeño de sus funciones, en número no inferior a un experto por cada una de las especialidades o disciplinas preventivas de Medicina del Trabajo, Higiene Industrial, Ergonomía Psicosociología Aplicada, correspondientes al nivel superior, y del mismo modo otros profesionales de niveles básico e intermedio. Asimismo debe contar con las instalaciones e instrumentación necesaria para realizar las pruebas, reconocimientos, mediciones, análisis y evaluaciones habituales en la práctica de las especialidades citadas, así como para el desarrollo de las actividades formativas y divulgativas básicas.

Todos estos derechos y obligaciones que la Ley plantea ponen de manifiesto algunos principios que los trabajadores y trabajadoras deben tener claros:

- El daño a la salud es evitable.
- La salud no se vende.
- Los protagonistas deben ser los trabajadores y las trabajadoras.
- La evaluación es imprescindible y debe ser compartida.
- La acción legal es el primer paso para negociar la prevención.
- La salud de los/as trabajadores/as está decisivamente influida por sus condiciones de trabajo.
- La mejor manera de defender la salud es modificando las condiciones en un sentido favorable a la salud y el bienestar.

1.7. Normativa relacionada con la Salud Laboral

- *Ley de Prevención de Riesgos Laborales*

Ley 31/1995 de 8 de Noviembre (BOE n.º 269 de 10/11/95)

- *Reglamento de Servicios de Prevención*

R.D. 39/1997 de 17 de Enero (BOE n.º 27 de 31/01/97)

- *Señalización de Seguridad y Salud en el Trabajo*

R.D. 485/1997 de 14 de Abril (BOE n.º 97 de 23/04/97)

- *Manipulación Manual de Cargas*

R.D. 487/1997 de 14 de Abril (BOE n.º 97 de 23/04/97)

- *Pantallas de Visualización*

R.D. 488/1997 de 14 de Abril (BOE n.º 97 de 23/04/97)

- *Lugares de Trabajo*

R.D. 486/1997 de 14 de Abril (BOE n.º 97 de 23/04/97)

- *Agentes Biológicos*

R.D. 664/1997 de 12 de Mayo (BOE n.º 124 de 24/05/97)

- *Agentes Cancerígenos*

R.D. 665/1997 de 12 de Mayo (BOE n.º 124 de 24/05/97)

- *Utilización de Equipos de Protección Individual*

R.D. 773/1997 de 30 de Mayo (BOE n.º 140 de 12/06/97)

- *Utilización de Equipos de Trabajo*

R.D. 1215/1997 de 18 de Julio (BOE n.º 188 de 07/08/97)

- *Buques de Pesca*

R.D. 1296/1997 de 18 de Julio (BOE n.º 188 de 07/08/97)

- *Actividades de Prevención de las Mutuas de Accidentes de Trabajo y Enfermedades Profesionales*

Orden del 22 de Abril de 1997 (BOE 98 de 24/04/97)

1.8. Reglamento de los Servicios de Prevención (17-1-97)

1. Se propugna el Principio de Prevención Integrada (Art. 1.1). Esto quiere decir que cualquier decisión empresarial debe ser compatible con los objetivos preventivos y que todos los mandos de la empresa deben conocer y aplicar el Plan de Prevención en su ámbito.
2. El procedimiento para establecer acciones preventivas en la empresa, debe basarse en “El conocimiento de las condiciones de cada uno de los puestos de trabajo, para identificar y evitar los riesgos y evaluar los que no puedan evitarse” (Art.2.2), articulándose en varias etapas:

- a) Identificación de riesgos y de trabajadores expuestos mediante la recopilación de información sobre cada uno de los puestos de trabajo, incluyendo en ella los puntos de vista de los trabajadores/as (Art.5.1), con el fin de conocer:
 - Las características y organización del trabajo.
 - Las materias primas y equipos de trabajo.
 - El estado de salud y características de los/as trabajadores/as.
 - b) Definir criterios objetivos de valoración “según los conocimientos técnicos existentes o consensuados con los trabajadores” (Art.5.1.), para lo cual se proponen los siguiente referentes (Art.5.3.):
 - En primer lugar, la normativa legal.
 - Si no hay normativa se puede recurrir a: Normas UNE, Guías elaboradas por Instituciones Públicas o Normas Internacionales.
 - En ausencia de todo lo anterior, se pueden utilizar otras guías de entidades técnicas de reconocido prestigio.
 - c) Evaluar los riesgos según los criterios previamente establecidos y mediante procedimientos fiables de forma que, en caso de duda, siempre se adopten las medidas preventivas más favorables (Art.5.2.). La selección de procedimientos de evaluación se rige por los mismos principios del punto anterior, incluida la consulta con los trabajadores/as o sus representantes (Art.3.2 y Art.5.1.). Dicha evaluación se realizará “mediante la intervención de personal competente” (Art.4.3.), lo cual obliga a la intervención de expertos pero no excluye la participación de otras personas.
 - d) Planificar las actividades preventivas que resulten necesarias según los resultados de la evaluación (Art.8). Esta planificación debe establecer prioridades en función de la magnitud de los riesgos y del número de trabajadores/as expuestos; abarcar un periodo de tiempo determinado, definir las acciones a desarrollar y concretar los recursos necesarios (Art.9), además de establecer los controles periódicos que se requieran (Art.3.1.).
3. El instrumento que organiza la acción preventiva en la empresa es el Plan de Prevención y en él se deben contemplar básicamente dos cosas (Art.2 y Art.9):
- a) La organización del sistema de prevención en sentido estricto: organigrama, funciones, procedimientos, recursos económicos, etc.

- b) La información sobre los riesgos (identificación, evaluación) y las estrategias adoptadas para eliminarlos (planes y medidas de control, actividades de formación e información, medidas de emergencia, vigilancia de la salud, etc.).

El Plan de Prevención debe ser controlado periódicamente para comprobar que funciona adecuadamente. Si los objetivos del Plan no son alcanzables en el plazo de un año, deben establecerse programas anuales de actividades.

4. La evaluación de riesgos es un proceso mediante el cual se obtiene información sobre los riesgos que no han podido eliminarse y sobre las medidas preventivas más adecuadas que deberían adoptarse (Art.3.1) y debe ser realizada inicialmente por todas las empresas (Art.4).
5. Esta evaluación inicial debe someterse a *revisión y actualización* en los siguientes casos (Art. 4.2. y 6):
 - a) Siempre que haya alguna modificación de las circunstancias estudiadas (incorporación de nuevos trabajadores/as con características peculiares, modificación de las características del trabajo, introducción de nuevas materias primas, renovación de los equipos de trabajo, etc.).
 - b) Cuando se detecten daños a la salud de los trabajadores/as indicativos de que las actividades de prevención son inadecuadas o insuficientes.
 - c) Cuando así se contemple en un acuerdo entre la empresa y los representantes de los trabajadores/as.
6. Los procesos de evaluación de riesgos deben quedar reflejados en una serie de *documentación* (Art.7) a la que tienen derecho a acceder los Delegados/as de Prevención en virtud del Art. 36.2.b de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales. Dicha documentación debe incluir los siguientes datos.
 - Identificación del puesto de trabajo.
 - Riesgos existentes y trabajadores expuestos.
 - Criterios, procedimientos y métodos utilizados para la evaluación.
 - Resultados de la evaluación.
 - Medidas preventivas.

7. Para desarrollar las actividades de prevención, el empresario puede recurrir a una o varias de las cuatro *modalidades para la organización de los recursos preventivos* en la empresa (Art. 10):
 - a) Asumir personalmente la actividad preventiva salvo en lo que respecta la vigilancia de la salud (Art. 11).
 - b) Designar a uno o varios trabajadores/as con la capacidad, medios y tiempo necesarios para realizar dichas actividades (Art. 12 y 13).
 - c) Construir un servicio de prevención propio o mancomunado con al menos dos especialistas diferentes con dedicación exclusiva -médico, higienista, técnico de seguridad o ergónomo/psicólogo- (Art. 14, 15 y 21) y sometiéndose a una auditoría cada 5 años (Art.29).
 - d) Concertar la prestación preventiva con un servicio ajeno (mutua u otra entidad especializada) debidamente acreditado mediante contrato escrito y previa consulta con los representantes de los/as trabajadores/as (Art. 16-20).
8. La vigilancia de la salud es un derecho de los/as trabajadores/as que debe satisfacer el servicio de prevención por lo que dichos servicios siempre tienen que contar con un médico especialista en medicina del trabajo o diplomado en medicina de empresa y un ATS/DUE de empresa (Art. 37.3.a). La vigilancia de la salud debe atenerse a las siguientes pautas:
 - a) Se realizará mediante protocolos específicos, establecidos por las Autoridades Sanitarias, en función de los riesgos a los que esté expuesto el trabajador/a (Art. 37.3.c).
 - b) Los reconocimientos iniciales deberán llevarse a cabo con posterioridad a la contratación (Art.37.3.b).
 - c) Deberá orientarse a descubrir el eventual origen profesional de las patologías de los trabajadores/as y a perfeccionar la actividad preventiva mediante la aplicación de criterios epidemiológicos (Art. 37.3.b. y 37.3.f.).
 - d) No debe utilizarse para fines ajenos a las funciones preventivas como el control del absentismo u otros (Art. 37.3.d.).
 - e) El personal sanitario del servicio de prevención presente en el centro se encargará de los primeros auxilios y la atención de urgencia (Art. 37.3.h.).

- f) Si la naturaleza de los riesgos lo exige, se garantizará el derecho de los/as trabajadores/as a reconocimientos postocupacionales a través del Sistema Nacional de Salud (Art. 37.3.e.).
 - g) Los datos médicos serán confidenciales incluso para el personal no sanitario del servicio de prevención (Art. 15.2 y 18.3).
9. Se reconoce a los trabajadores el *derecho a participar* en general en todo el diseño, la adopción y el cumplimiento de las medidas preventivas, específicamente en los siguientes ámbitos y materias:
- Consulta acerca de la evaluación de riesgos y de la consiguiente planificación y organización de la actividad preventiva (Art. 1.2).
 - Consulta acerca del procedimiento de evaluación a utilizar en la empresa o centro de trabajo (Art.3.2.)
 - Posibilidad de pactar plazos de revisión de la evaluación de riesgos (Art. 6.2.)
 - Obligación de tener en cuenta la información recibida de los trabajadores cuando se procede a la identificación de riesgos (Art. 5.1.)
 - Posibilidad de consensuar criterios de evaluación de los riesgos (Art. 5.1.)
 - Consulta previa de la decisión de concertar la actividad preventiva con un servicio de prevención ajeno (Art. 16.2).
 - Consulta previa a la decisión de constituir un servicio de prevención mancomunado.
 - Obligación de tener en cuenta la información recibida de los trabajadores en la auditoría del sistema de prevención (Art. 30).
 - Derecho a recibir copia de la auditoría (art.31).
10. En el ámbito de la participación institucional, en el Consejo Nacional de Seguridad y Salud se discutirán los criterios tanto para la acreditación de los servicios de prevención como para la autorización de las entidades que puedan llevar a cabo las auditorías (Disposición Adicional 8ª).

Conocimiento y formación en prevención de riesgos

Ya hemos visto cómo desde 1995 está en vigor la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, en la que se determina la necesidad de establecer y potenciar una cultura preventiva que permita la adopción de medidas en relación a los riesgos imprevisibles (incendios, terremotos, etc.) y frente a los riesgos evitables derivados del centro y del puesto de trabajo.

Sabemos que en esta Ley están recogidos los derechos de los trabajadores y las trabajadoras de cualquier sector y de cualquier actividad tanto pública como privada, así como las obligaciones que tienen la Administración pública y los empresarios de poner en marcha las medidas que la Ley contempla.

El cuestionario que planteamos en este objetivo persigue obtener información sobre varios aspectos relacionados con la prevención de riesgos laborales. Uno, su dimensión normativa: el grado de conocimiento de la Ley de Prevención; de la obligación de constituir los comités de seguridad y salud, de sus competencias; y del nombramiento de delegados y delegadas de prevención, invitando a enunciar alguna de sus funciones. Dos, el alcance de la formación en salud laboral. Y tres, dos concreciones: la revisión médica reciente, y la referente a puesto y al centro de trabajo.

1.9. Conocimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales

El primer punto de interés se centra en evaluar el grado de conocimiento que el docente tiene de la Ley de Prevención, concretado en tres valores: nulo, poco y mucho.

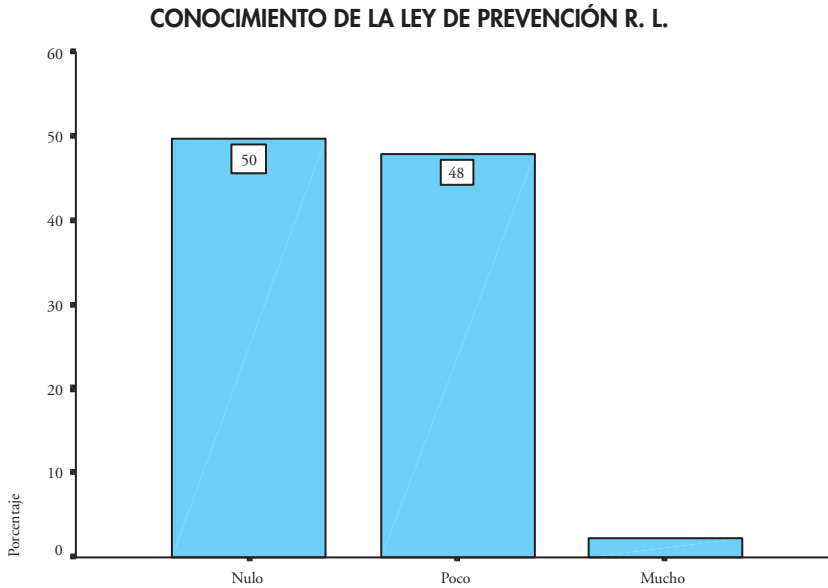
Grado de conocimiento sobre la Ley de Prevención

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Nulo	1	250	49,2	49,6	49,6
Poco	2	242	47,6	48,0	97,6
Mucho	3	12	2,4	2,4	100,0
Ns/Nc	,	4	,8	Perdido	
Total	508	100,0	100,0		

Moda 1,000

(T.II. 1.1.)

Casi la mitad de los docentes consultados afirma que su conocimiento de la LPRL es nulo. Puede por tanto resultar esperanzador que la otra mitad la conozca poco o mucho. En realidad, sólo algo más del 2% selecciona esta última opción; lo cual significa que, del grueso que la conoce, el 48%, sólo la conoce un poco; y no tanto, como podremos contrastar a continuación, cuando se les pregunta sobre contenidos sencillos de la Ley.



Grado de conocimiento sobre la Ley de Prevención de Riesgos Laborales

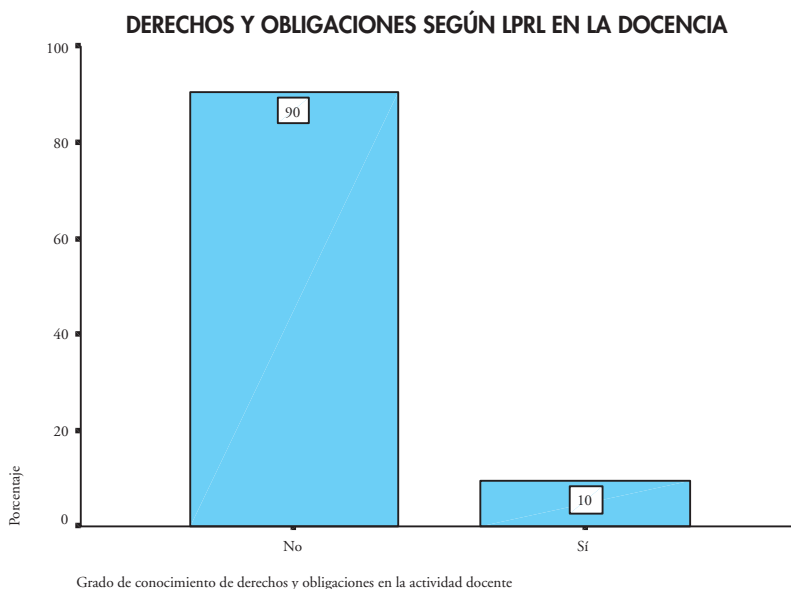
(G II. 1. 1.)

Efectivamente, cuando se pregunta sobre si se conoce cuáles son los derechos y obligaciones en la actividad docente de acuerdo con la Ley de Prevención, nueve de cada diez consultados afirma que no; esto es sólo uno de cada diez (10%) dice conocerlos.

Conocimiento de derechos y obligaciones en la docencia según la LPRL

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	454	89,4	90,4	90,4
Sí	2	48	9,4	9,6	100,0
Ns/Nc	,	6	1,2	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	
Mode	1,000				

(T II. 1.3.)



(G II. 1. 3.)

El tamaño de la columna del “no” en la presente gráfica es bien ilustrativo.

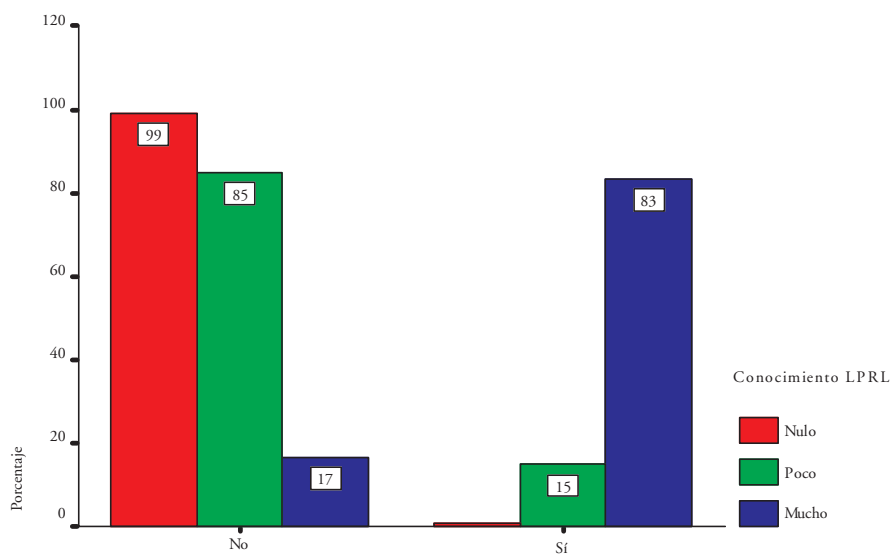
Pero vamos a ser un poco perversos y vamos a mirar, de quienes afirman que conocen la Ley poco o mucho, qué proporción sabe cuáles son los derechos y deberes que establece ésta aplicados a su campo de la docencia.

La gráfica siguiente (G II. 1. 3. 1.) recoge estos datos. De los que han dicho que la conocen poco sólo el 15% —tres de cada veinte— afirman conocer estos derechos; o lo que es lo mismo, el 85% no los conoce, lo que delimita el valor del conocimiento “poco” que el 48% tiene de la Ley.

Sí se pronuncia favorablemente el 85% de los que la conocían mucho, pero este sector representaba únicamente algo más del 2%; lo cual nos permite una lectura más pesimista: de esta escasa proporción del “mucho”, el 17% tampoco conoce los derechos y deberes que la Ley establece.

Lo que sí resulta totalmente coherente es que la mitad que no conoce la Ley también afirma desconocer estos aspectos de la misma.

DERECHOS Y OBLIGACIONES LPRL EN DOCENTES SEGÚN GRADO DE CONOCIMIENTO DE LA LPRL



(G II. 1. 3. 1.)

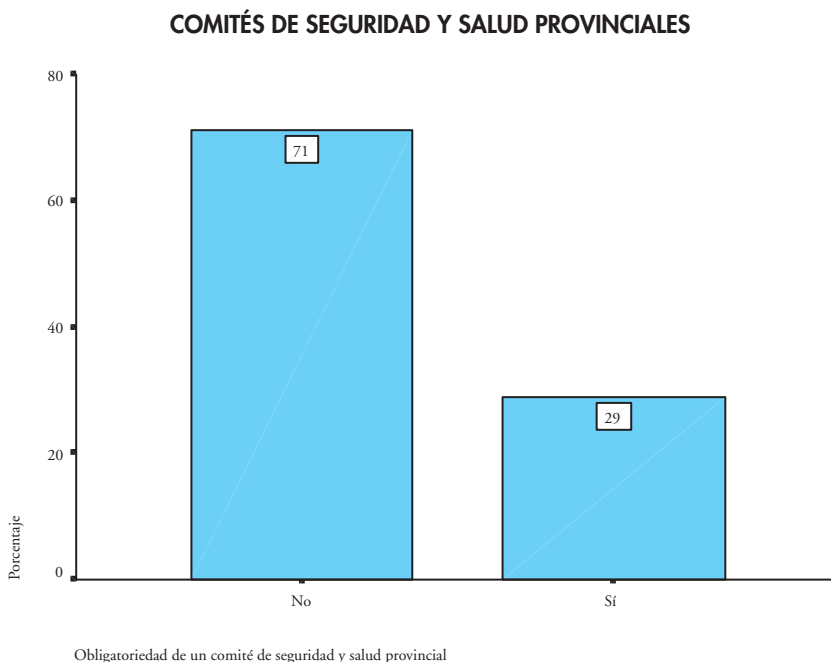
El resultado es menos negativo cuando se pregunta si saben que deben existir comités de seguridad y salud en cada delegación provincial. Un 30% (algo menos de uno de cada tres) afirma conocer esta exigencia de la Ley.

Existencia de un Comité de Seguridad y Salud en cada Delegación Provincial

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	357	70,3	71,1	71,1
Sí	2	145	28,5	28,9	100,0
Ns/Nc	,	6	1,2	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 1,000

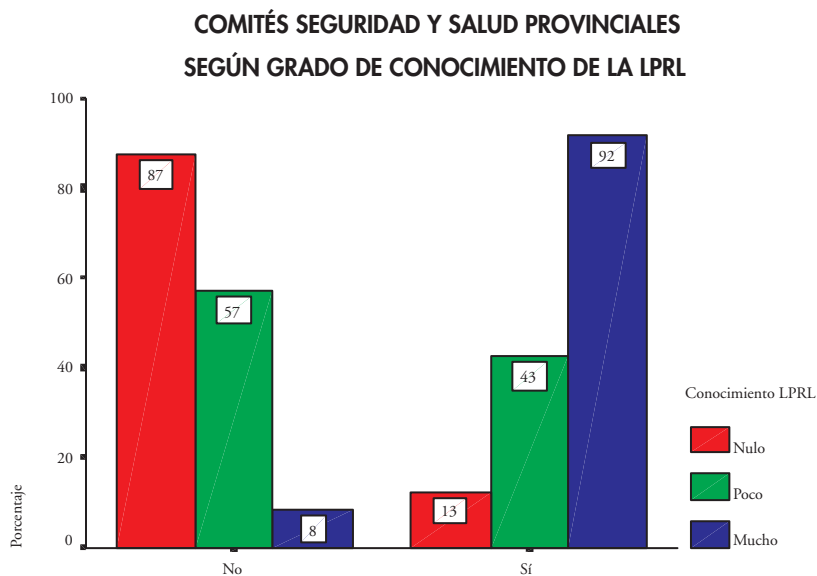
(TII. 1.4.)



(G II. 1. 4.)

Sin embargo, visto desde el grado de conocimiento que se tiene de la Ley, las respuestas no dejan de presentar cierta contradicción, pues, de la mitad total, cuyo grado de conocimiento es nulo, hay un 13% que sí sabe de la obligatoriedad de un comité de seguridad y salud por delegación provincial; pero ésta se agudiza en el grupo de los “poco”, ya que más de la mitad de ellos (57%) no tiene ni idea de su preceptividad.

Alguna “mentirijilla” también nos han colado algunos del colectivo extremadamente minoritario de los “mucho”, pues un 8% de ellos no sabe de este requisito.



Obligatoriedad de un comité de seguridad y salud provincial

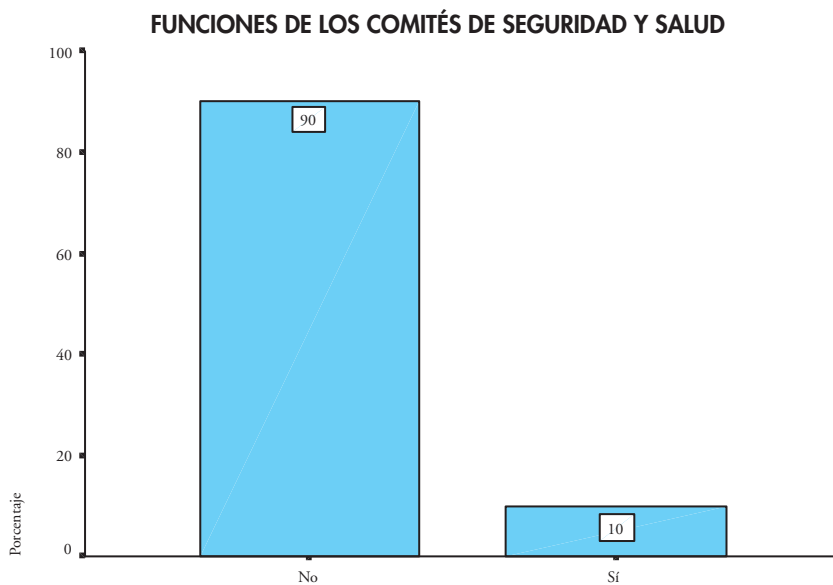
(G II. 1. 4. 1.)

Cuando damos un paso más en la aproximación, preguntando sobre el conocimiento de las funciones de estos comités de seguridad y salud, la proporción se vuelve a reducir a ese 10% que en definitiva se va revelando como la proporción real del sector que conoce los aspectos más sobresalientes de la LPRL.

Conocimiento de las funciones de los Comités de Seguridad y Salud

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	454	89,4	90,3	90,3
Sí	2	49	9,6	9,7	100,0
Ns/Nc	,	5	1,0	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	
Moda	1,000				

(TII. 1.5.)

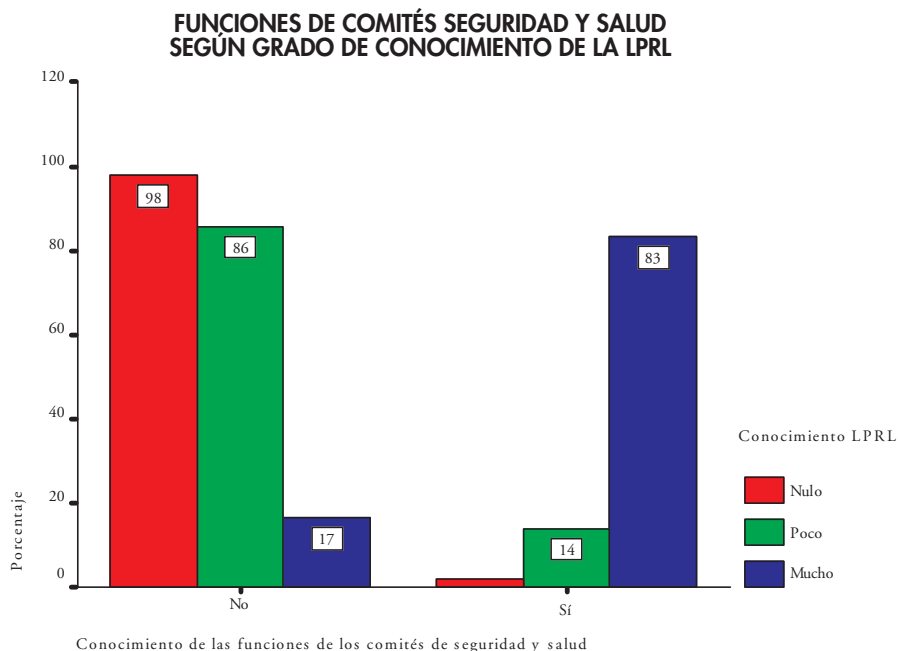


Conocimiento de las funciones de los comités de seguridad y salud

(G II. 1. 5.)

Cuando cruzamos estos datos con el grado de conocimiento de la LPRL, volvemos a encontrarnos situaciones similares a las anteriores: del 48% que representa al “poco”, sólo el 14 % afirma conocer las funciones de los comités de seguridad y salud.

De los que la conocen mucho no todos/as saben en qué consisten estas funciones: el 17% de ellos exactamente las desconoce.



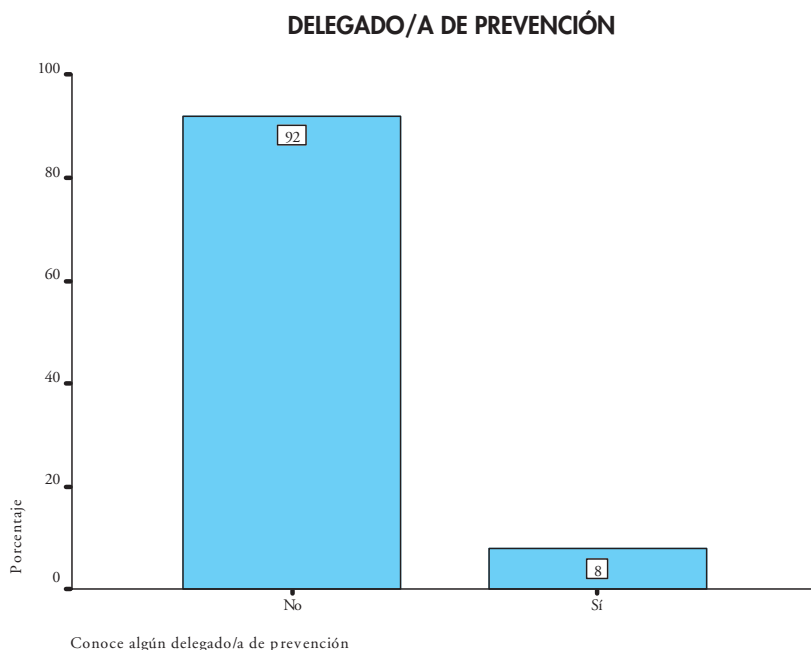
(G II. 1. 5. 1.)

La elección de delegados/as de prevención en las Juntas de Personal ha pasado inadvertida para muchos de ellos, aunque no en todas las provincias han sido elegidos, como muestra el hecho de que sólo el 8% de los consultados conoce a alguno/a de ellos/as.

Conoce algún delegado/a de prevención

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	465	91,5	92,1	92,1
Sí	2	40	7,9	7,9	100,0
Ns/Nc	,	3	,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	
Moda	1,000				

(TII. 1.6.)

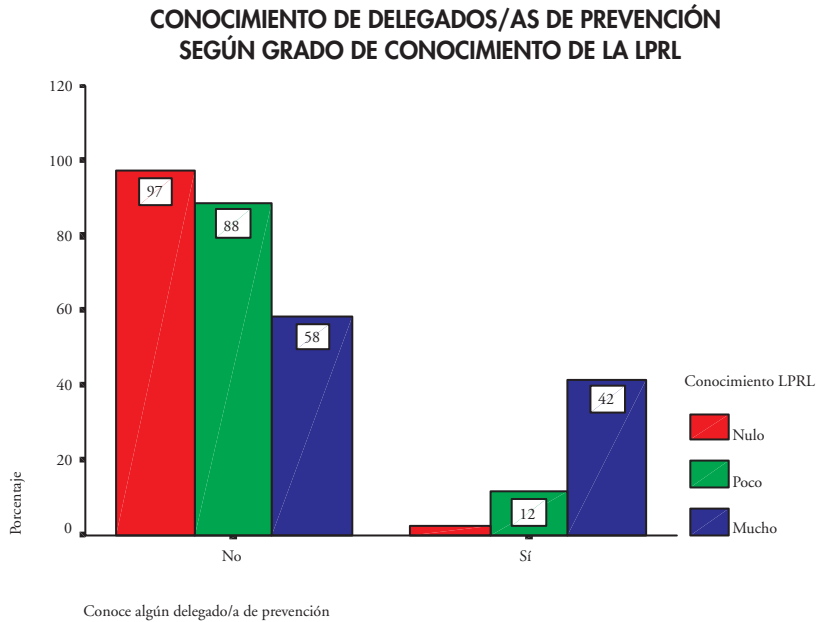


(G II. 1. 6.)

Podría darse el caso de que el delegado o la delegada existiese y que la persona entrevistada no lo sepa; pero esta posibilidad es remota, como lo demostraría el hecho de que incluso los más informados sobre el tema desconozcan en gran medida la existencia de los mismos.

Sólo un 12% de los que conocen poco la Ley afirma estar enterado de la existencia de algún/a delegado/a de prevención (ver gráfica G II. 1. 6. 1); y entre esa minoría que está más al tanto de ella, apenas un 42% conoce a alguno/a de ellos/as.

Estos hechos nos hacen reafirmar la idea expuesta más arriba de que se ha dado poca información respecto a la elección de los delegados y delegadas de prevención y que no en todas las provincias han sido elegidos.



(G II . 1. 6. 1.)

Precisando un poco más, pedimos a las personas entrevistadas que indiquen alguna función propia de los/as delegados/as de prevención, en caso de conocerla. Pues bien, vuelven a repetirse las cifras anteriores (T II. 1. 7.): el 92% no conocen ninguna función, y del 8% que cita alguna de ellas se sitúa en los aspectos más generales, como velar por el cumplimiento de la normativa legal (2.6%) e informar —y formar— a los compañeros y compañeras en materia de prevención (2.2%).

Con menor frecuencia se citan también las siguientes: evitar los riesgos inherentes al puesto y al centro de trabajo (1.4%), promover medidas de seguridad (1%) y colaborar en la elaboración de los planes de emergencia (0.4%).

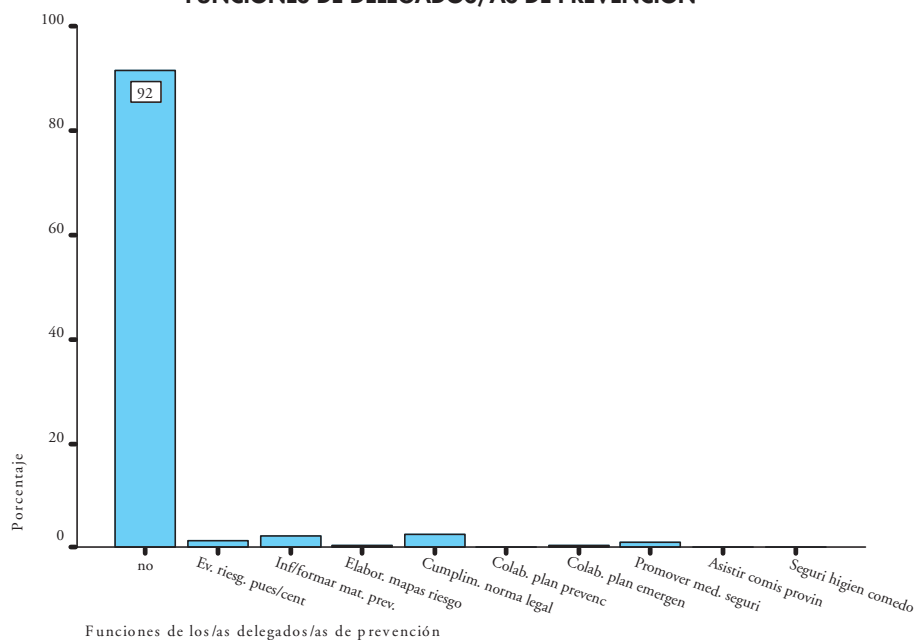
Una idea visual de la desproporción entre el escaso conocimiento de funciones y el total desconocimiento de las mismas nos la proporciona la gráfica G II. 1. 7.

Funciones de los/as delegados/as de prevención

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No conoce ninguna función	0	465	91,5	91,5	91,5
Ev. riesg. pues/centro	1	7	1,4	1,4	92,9
Inf/formar mat. prevención	2	11	2,2	2,2	95,1
Elabor. mapas riesgos	3	2	,4	,4	95,5
Cumplim. norma legal	4	13	2,6	2,6	98,0
Colab. plan prevención	5	1	,2	,2	98,2
Colab. plan emergencia	6	2	,4	,4	98,6
Promover med. seguridad	7	5	1,0	1,0	99,6
Asistir comis. provinciales	8	1	,2	,2	99,8
Seguridad higiene comedor	9	1	,2	,2	100,0
Total		508	100,0	100,0	

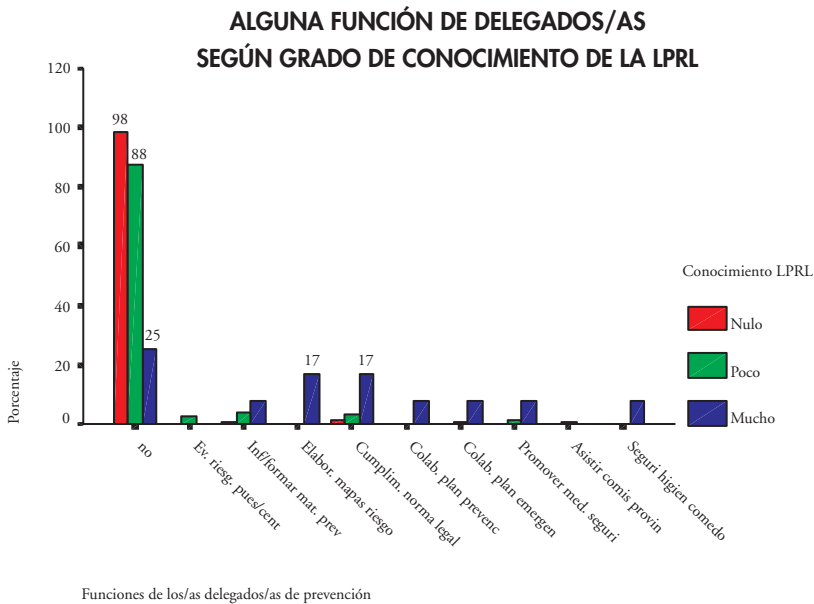
(T II. 1. 7.)

FUNCIONES DE DELEGADOS/AS DE PREVENCIÓN



(G II. 1. 7.)

Es evidente que quienes más aciertan con las funciones de delegados/as de prevención son quienes mayor conocimiento tienen de la normativa legal. Algunos cuyo conocimiento es nulo o poco se atreven a enunciar alguna función de las más generales: cumplimiento de la normativa legal, informar en materia de prevención y evitar riesgos; pero son los que dicen conocerla mucho quienes se pronuncian en un abanico más amplio.



(G II. 1. 7. 1.)

Los porcentajes utilizados se ofrecen a continuación en la tabla T II 1. 7. 2. a fin de proporcionar una visión conjunta de los aspectos normativos básicos a cuyo nivel de conocimiento nos hemos querido aproximar.

Tabla resumen en porcentajes de los resultados en conocimiento y prevención de riesgos

	Formación en la prevención de riesgos laborales	Grado de conocimiento de derechos y obligaciones en la actividad docente según la LPRL	Obligatoriedad de un comité de seguridad y salud provincial	Conocimiento de las funciones de los comités de seguridad y salud	Conoce algún delegado/da prevención
No	90,3%	90,4	71,1%	90,3%	92,1%
Sí	9,7%	9,6%	28,9%	9,7%	7,9%

(T II. 1. 7. 2.)

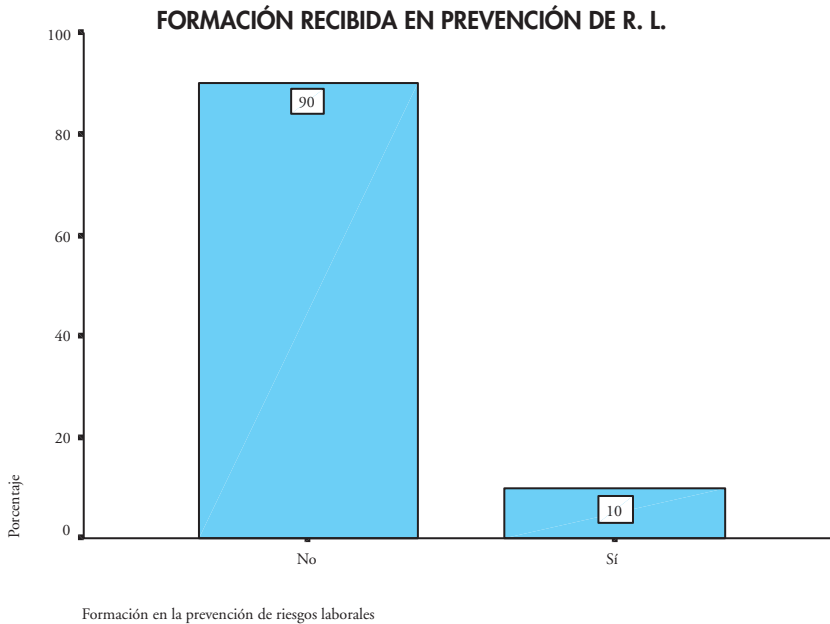
1.10. Formación y cultura en prevención de riesgos

Las cifras siguen correspondiéndose. Preguntados los docentes de la muestra acerca de si han recibido formación en prevención de riesgos las proporciones siguen con su secuencia machacona: el 10% vuelve a manifestar haber recibido esta formación frente al 90% que no la ha tenido.

Formación en la prevención de riesgos laborales

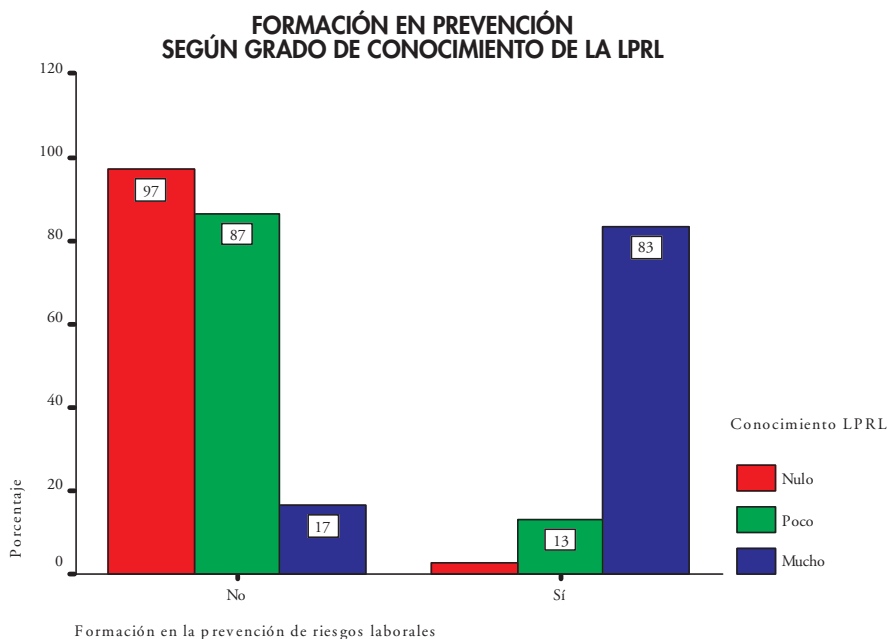
	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	454	89,4	90,3	90,3
Sí	2	49	9,6	9,7	100,0
Ns/Nc	,	5	1,0	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 1,000



(G II. 1. 2.)

Por eso hablamos de la obstinación de las cifras, no sólo en los aspectos normativos que hemos analizado (derechos y obligaciones que reconoce la LPRL, funciones de los comités de seguridad y, con dos puntos de diferencia, existencia de delegados/as de prevención en el centro —ver tabla anterior, T II. 1. 7. 2.— sino también en los formativos, apareciendo los primeros signos de correspondencia entre quienes conocen aspectos de la legislación en prevención de riesgos y quienes han recibido formación al respecto.



(G II. 1. 2. 1.)

Como era de esperar, la mayor parte (83%) de los que afirman conocer mucho la legislación reconocen haber recibido formación al respecto; lo que, por otra parte, explica que sus respuestas a las preguntas planteadas en relación a la mismas hayan resultado más consistentes. Pero esta es una situación marginal: lo general es que tanto los poco como los nada conocedores de la Ley no hayan recibido formación al respecto (prácticamente el 100% de los segundos, y el 87% de los primeros).

La formación en cursos de salud laboral todavía es ligeramente menor, el 9%; y lo más frecuente es que se haya participado en un solo curso (casi el 7% del total), siendo poco frecuentes los casos en los que se ha participado en tres (1.2%), en dos y en cuatro.

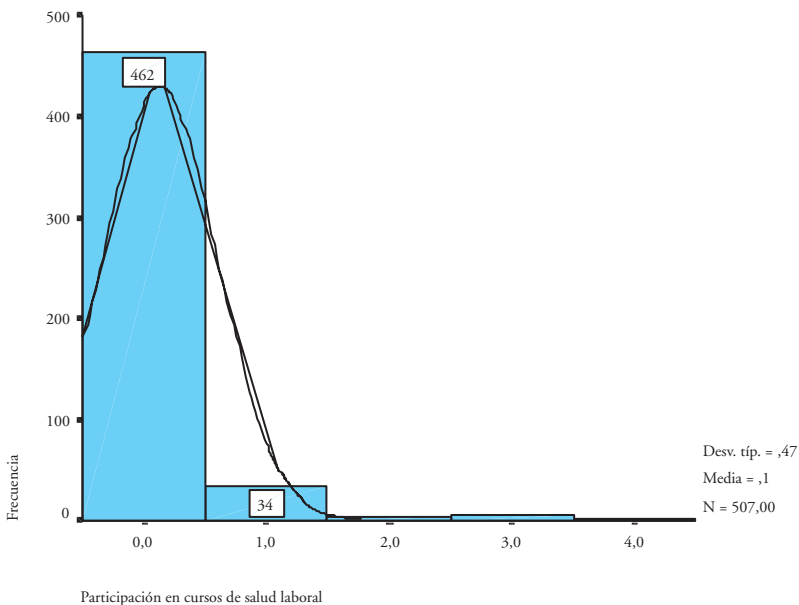
Participación en cursos de salud laboral

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
	0	462	90,9	91,1	91,1
	1	34	6,7	6,7	97,8
	2	4	,8	,8	98,6
	3	6	1,2	1,2	99,8
	4	1	,2	,2	100,0
	,	1	,2	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

(T II. 1. 8.)

El histograma siguiente nos muestra con fuerza visual la desproporción gráfica que existe entre quienes no han realizado ni un solo curso de formación en salud laboral y quienes han realizado uno, dos, tres o cuatro cursos.

CURSOS DE FORMACIÓN EN SALUD LABORAL



(G II. 1. 8.)

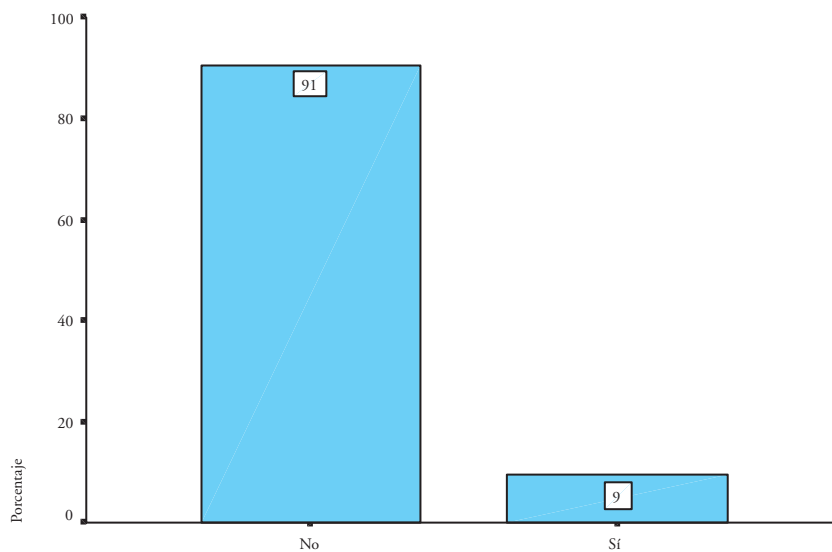
Como si de una chacona musical se tratase, las cifras se empeñan en facilitarnos la memorización de ese 90%-10% que se repite en casi todos los temas tratados. Y ahora vuelve a hacerlo a propósito de una pregunta del cuestionario: ¿Cree que se está llevando una cultura preventiva en la actividad laboral docente? A la vista de las pistas que hemos ido dejando, ¿te atreverías a aventurar la respuesta? Pues casi aciertas, porque con sólo décimas de diferencia, los partidarios del no son casi el 91% frente al 9% que —ya han recibido formación— se manifiestan a favor del sí.

Se desarrolla una cultura preventiva

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	448	88,2	90,7	90,7
Sí	2	46	9,1	9,3	100,0
Ns/Nc	,	14	2,8	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

(TII. 1.11.)

CULTURA PREVENTIVA EN ACTIVIDAD DOCENTE



Se desarrolla una cultura preventiva

(G II. 1. 11.)

1.11. Enfermedades laborales

Hay dolencias y enfermedades cuyas causas es complejo determinar —aunque ahora está de moda achacarlas a la “memoria” del genoma humano—, pero hay otras que tienen una relación evidente con el ejercicio de la actividad docente. La manera de detectarlas es a través de revisiones periódicas de todo el colectivo docente desde el propio centro de trabajo; práctica poco habitual, como se desprende de las siguientes cifras.

Revisión médica reciente

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	269	53,0	53,5	53,5
Sí, desde el centro	2	16	3,1	3,2	56,7
Sí, de carácter personal	3	218	42,9	43,3	100,0
Ns/Nc	,	5	1,0	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	
Moda	1,000				

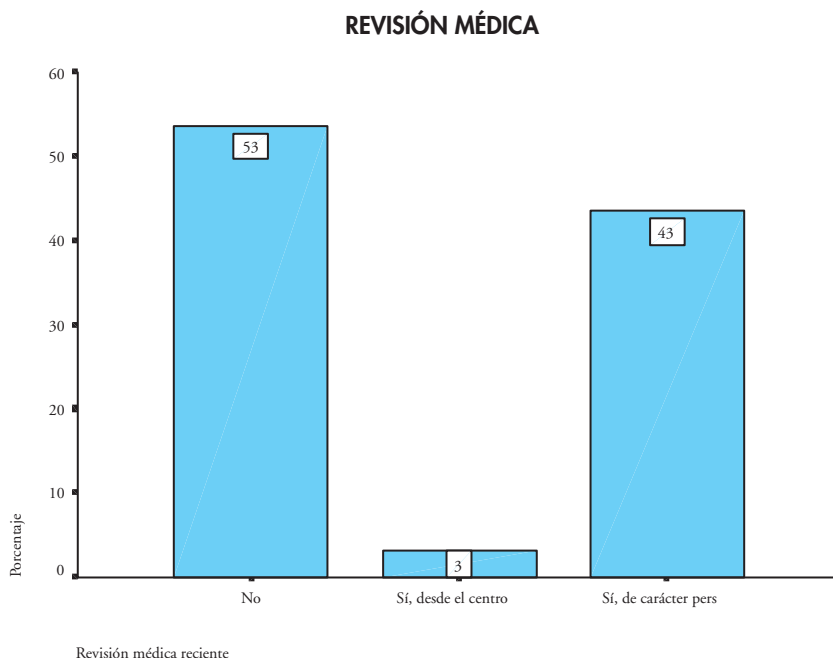
(T II. 1. 9.)

Más de la mitad del colectivo afirma no haber realizado una revisión médica reciente, exactamente el 53%. De la otra escasa mitad (47%), que sí se han sometido recientemente a una revisión médica, sólo tres de cada cien lo han hecho desde el centro de trabajo (3%, para el recuerdo).

Podríamos afirmar que no hemos descubierto el mundo con esto. Ciertamente ya sabíamos que no existe la práctica de las revisiones desde el centro de trabajo, pero no nos resignábamos a cuantificar la que empieza a realizarse en alguna comunidad.

No obstante, toda esta parte sobre el cumplimiento de la LPRL —permitidme la transgresión—, sólo pretende poner cifras a una evidencia: su incumplimiento generalizado. Homenaje cifrado a Julio Cortázar y Carole Dunlop, que en *Los astronautas de la cosmopista* emprendieron un largo viaje desde París para constatar finalmente la evidencia de que en el otro extremo de la autopista (cogiendo un ramal de la A7, creo recordar) se encontraba, efectivamente, la ciudad de Marsella.

La desproporción que supone el escaso número de quienes han realizado la revisión médica desde el centro de trabajo se expresa visualmente con toda potencia en la gráfica siguiente (G II. 1. 9.).



(G II. 1. 9.)

1.12. Tres aspectos prácticos de la LPRL en el centro de trabajo

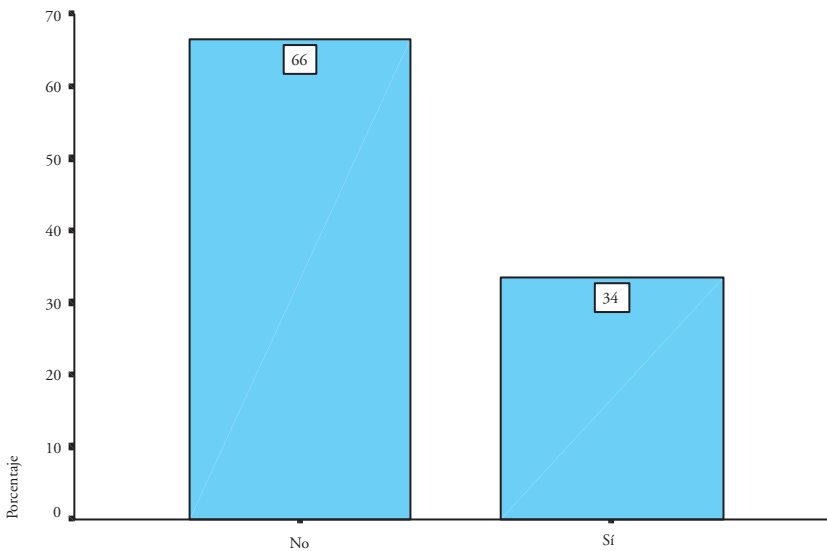
Para completar la visión sobre —el que ya podemos garantizar— incumplimiento generalizado de la normativa en su concreción en los centros de trabajo, hemos elegido tres aspectos. El primero, más conocido y anterior, incluso, a la propia Ley, se refiere a los planes de emergencia que, de forma más generalizada, se vienen practicando —con simulaciones incluidas— en los PGA de los centros. El segundo y el tercero, sí que vienen de la mano de la norma, y hacen referencia a la evaluación preceptiva del puesto de trabajo y del centro de trabajo. Estos son los resultados.

Planes de emergencia en el centro de trabajo

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	327	64,4	66,5	66,5
Sí	2	165	32,5	33,5	100,0
Ns/Nc	,	16	3,1	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

(T II. 1. 10.)

PLANES DE EMERGENCIA CENTRO DE TRABAJO



Planes de emergencia en el centro de trabajo

(G II. 1. 10.)

Los planes de emergencia siendo, como hemos dicho, los más conocidos, lo son sólo por uno de cada tres docentes (33%), quedando todavía dos tercios que manifiesta no conocerlos: en todo caso, un hecho preocupante.

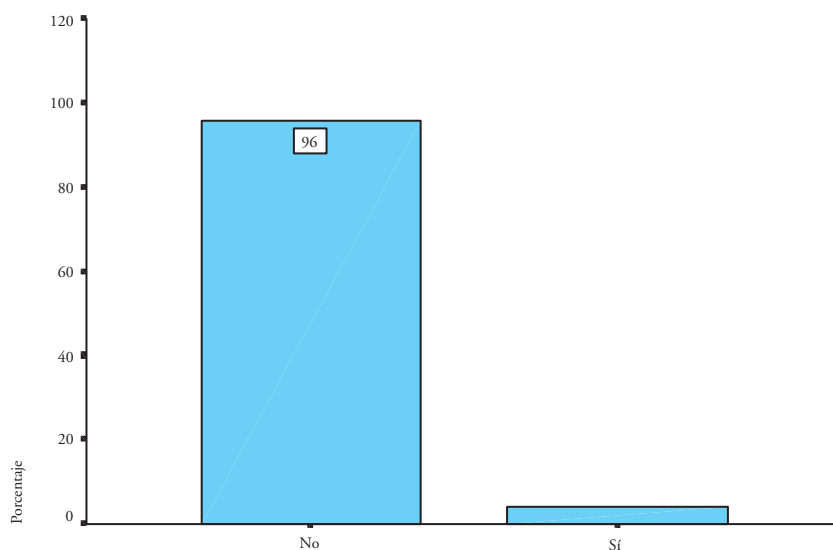
La evaluación del puesto de trabajo —como era de esperar— sólo es conocida por el 4% de los entrevistados, y no es debido a la despreocupación de los docentes por conocer documentos sino a que, sencillamente, son excepcionales los casos en los que se ha hecho.

Resultados de la evaluación del puesto de trabajo

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	463	91,1	95,7	95,7
Sí	2	21	4,1	4,3	100,0
Ns/Nc	,	24	4,7	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

(T II. 1. 12.)

RESULTADOS EVALUACIÓN DEL PUESTO DE TRABAJO



Resultados de la evaluación del puesto de trabajo

(G II. 1. 12.)

Y aunque con mayor proporción de respuestas afirmativas, y para finalizar recordando nuestras cifras recurrentes, la evaluación del centro de trabajo es conocida por el 9% de los/as docentes consultados/as; por lo que, y como resumen de todo este apartado (hemos llegado a Marsella), el conocimiento y la aplicación de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales —o sus Acuerdos territoriales— es absoluta-

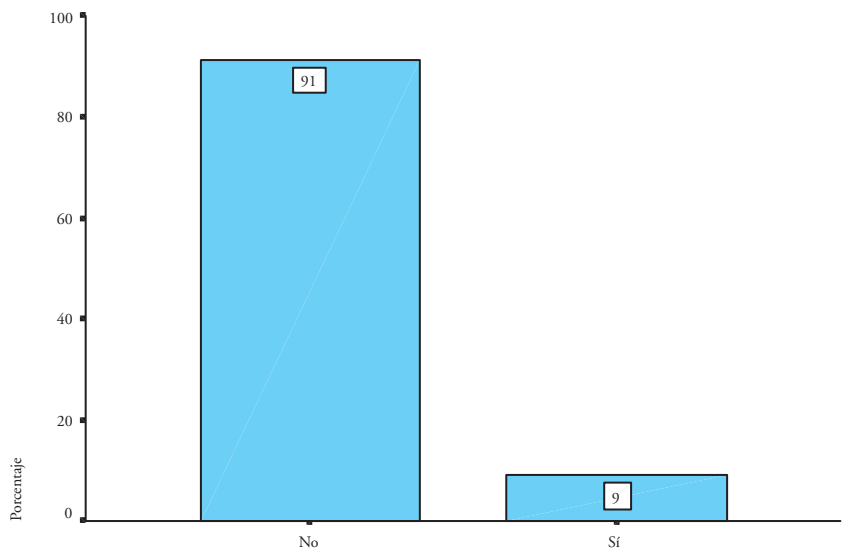
mente insuficiente, marginal, temeraria..., y está pendiente de la voluntad política y del esfuerzo negociador y presupuestario para llevar a cabo una eficaz práctica de prevención de los riesgos laborales en el colectivo docente poniendo en funcionamiento todas las medidas que la Ley exige.

Resultados de la evaluación del centro de trabajo

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	437	86,0	91,0	91,0
Sí	2	43	8,5	9,0	100,0
Ns/Nc	,	28	5,5	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

(T II. 1. 13.)

RESULTADOS EVALUACIÓN DEL CENTRO DE TRABAJO



Resultados de la evaluación del centro de trabajo

(G II. 1. 13.)

De manera conjunta, los resultados de estos aspectos de aplicación de la normativa en los centros de trabajo se recogen resumidamente en la siguiente tabla (T II. 1. 14)

Tabla resumen en porcentajes de los resultados referidos al puesto y al centro de trabajo

	Planes de emergencia en el centro de trabajo	Se desarrolla una cultura preventiva	Resultados de la evaluación del puesto de trabajo	Resultados de la evaluación del centro de trabajo
No	66,5%	90,7%	95,7%	91,0%
Sí	33,5%	9,3%	4,3%	9,0%

(T II. 1. 14)

1.13. Propuestas

Por todo esto, la Federación de Enseñanza de CC.OO. propone y busca comprometer a las administraciones competentes para negociar la puesta en práctica de las siguientes medidas:

- Plan de sensibilización y de información general por parte de las Administraciones Educativas de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales desde la intencionalidad de potenciar la cultura preventiva.
- Formación, en horario laboral, para todo el profesorado sobre la Ley de prevención de Riesgos Laborales y los derechos y obligaciones que conlleva.
- Dar información y formación adecuada a los interinos/as que contraten.
- Cumplimiento efectivo de los Comités de Seguridad y Salud.
- Planes de emergencia y evacuación de los centros escolares.
- Realizar la vigilancia y evaluación de la salud del profesorado desde la actividad laboral que se realiza.
- Puesta en marcha de los Servicios de Prevención propios y exigencia de que formen parte de los mismos un especialista en psicología y otro en ergonomía.
- Dar a los delegados y delegadas de prevención los créditos horarios en consonancia con sus funciones.
- Establecer en cada centro educativo la figura del coordinador o coordinadora de salud laboral, con créditos horarios y relacionado con el delegado o delegada de prevención.
- Realizar la evaluación de cada centro y de cada uno de los puestos de trabajo.
- Cumplir la normativa establecida en los Reglamentos: Lugares de Trabajo y Señalización y Seguridad.

2. Calidad de la Enseñanza y Salud Laboral

En los últimos veinticinco años la sociedad española ha sufrido transformaciones radicales en el terreno de lo político, de lo económico y de lo social. La transición política a un sistema democrático de libertades, la generación de riqueza en términos económicos y su —desigual— distribución, la revolución tecnológica, el poder mediático y las expectativas de futuro, están en el origen del cambio que se ha operado en nuestra sociedad, no por conocido menos vertiginoso.

Y a estos cambios no podía quedar ajeno el sistema educativo. Se hacían inevitables cambios legislativos adecuados a la nueva situación socioeconómica; y con ellos, en relación al tema que nos preocupa, una respuesta con manifestaciones individuales del colectivo docente.

Se viene diciendo por los especialistas que la respuesta más frecuente a los cambios suele manifestarse en las sociedades “desarrolladas” en forma de estrés (la enseñanza es una de las ocupaciones consideradas como estresante); concepto que también encuentra definiciones diversas y no siempre confluyentes, pero que podríamos aproximar con los términos falta de fortaleza, inquietud, ansiedad, insatisfacción, desmoralización, abandono, como algunos de los más significativos de la complejidad de manifestaciones físicas, emocionales y de comportamiento que conlleva.

Evidentemente no es la única respuesta. También puede ser política, sindical, simplemente de posicionamiento, pero en cualquier caso con una vertiente actitudinal que necesariamente se manifiesta en la práctica docente. Por eso estamos convencidos de que la salud del docente —de la docente— en cualquiera de sus aspectos, físico, psíquico o psicosocial, incide en última instancia —al margen de otros condicionantes, pero no independientemente de ellos— sobre la calidad del producto educativo. Pero también hay un camino de vuelta: las condiciones de calidad (o ausencia de las mismas) con que se ofrece la enseñanza repercuten en la salud de las personas docentes, en un proceso permanente de mutua correspondencia.

Determinar la influencia que las condiciones en las que se desarrolla la actividad docente (normativas, medioambientales, organizativas, sociales, etc.) ejercen sobre la salud del colectivo docente —jerarquizándolas—, e investigar las respuestas que se producen en términos de salud, de actitudes o de valoraciones, es el objetivo que nos proponemos abordar en este apartado que hemos denominado calidad de enseñanza y salud laboral.

Pero antes es obligado una contextualización en el marco de los cambios más decisivos sobre el sistema educativo y que puedan estar en el origen de las respuestas que intentamos analizar.

2.1. Cambios económicos y sociales

La sociedad de los pueblos del Estado español se ha ido transformando progresivamente en los últimos veinte años, modificando sus estructuras y renovando sus valores. Se ha generado riqueza pero se ha distribuido de forma desigual. Es posible afirmar que ha aumentado el bienestar material, y que se ha entrado plenamente en la sociedad del consumo, del tener, del poseer bienes; aunque paralelamente se hayan ido generando bolsas de pobreza y de marginación tanto del colectivo más vulnerable de nuestra sociedad como de la mayor parte del que procede del flujo migratorio de otros países.

Pero también ha cambiado la sociedad en su sus estructuras, esencialmente en la familiar, tanto en su composición como en sus valores. Se desmorona la tradicional familia patriarcal autoritaria (¡A Dios gracias!) y hay síntomas evidentes de aparición del filiarcado: cada vez es más frecuente que los hijos organicen la vida familiar e impongan sus pequeñas dictaduras; se va incorporando la mujer al mundo laboral y a tareas sociales y políticas antes celosamente guardadas para sí por el género masculino; y con ello, se modifican los roles representados por ambos cónyuges con sus hijos. Se extiende —aunque afortunadamente no generaliza— la teoría del neoliberalismo aplicada a lo personal: el éxito social y el triunfo económico, material. El tener sobre el ser. Aunque simultáneamente se exige al Estado mayor compromiso en la educación, en los cuidados, en la salud, en la protección; en definitiva, que se convierta en garante de la universalidad de los derechos, del estado (¿o Estado?) del bienestar

Las familias se van descargando de sus responsabilidades tradicionales y demandan servicios públicos, sanidad y, en lo que nos concierne, educación. Y a los profesores y profesoras se les exige que asuman, además de sus tareas formativas y educativas —que adquieren nuevas perspectivas—, otras responsabilidades: suplir los déficits

de las familias, colaborar en la integración social, participar en la lucha contra la exclusión, prepararse para la convivencia en el aula, para la resolución de conflictos, que por lo general tienen un origen social, pero que se manifiestan en el centro educativo y en el aula.

A pesar de las nuevas exigencias se va produciendo simultáneamente un deterioro de la imagen del docente. Su tradicional papel de instructor, asesor, persona respetada, con autoridad moral para guiar los procesos de aprendizaje y de formación de la personalidad, se cuestiona socialmente. Se cuestiona su autoridad no sólo moral sino científica, su capacidad y su compromiso (siempre en entredicho a causa de las vacaciones); convirtiéndose incluso en el centro de las críticas contra el sistema: responsable del fracaso escolar e, incluso, de los problemas de convivencia en las aulas. El docente siente este deterioro del reconocimiento social de su labor educativa (aunque sepamos que si bien extendida no es la concepción generaliza), lo que sin duda ayuda a su desmoralización, a cuestionarse a sí mismo su tarea; a lo que contribuye como factor de peso (junto a los cambios del sistema, que ya comentaremos) nuevas actitudes de una parte del alumnado que, desmotivado por la falta de perspectivas profesionales, emulando comportamientos marginales por influencia mediática, y tal vez condicionado tanto por las comodidades del bienestar familiar y del consumo como, en el extremo opuesto, por el hecho de su marginación social, no manifiesta el más mínimo interés por su formación en el marco de la institución escolar, mostrando incluso su rechazo a través de actitudes conflictivas que generan problemas de convivencia.

2.2. Cambios legislativos en educación

Era deseable y necesario que el sistema educativo se fuera adaptando a los cambios políticos y económicos, y con ellos a las demandas sociales. LODE, LRU, LOGSE, LOPEG, son las siglas conocidas por todos de las leyes que han renovado, acordes con las nuevas circunstancias, el sistema educativo universitario y no universitario. Pero es la LOGSE la que ha realizado una nueva ordenación del sistema educativo en los niveles no universitarios, con medidas tan oportunas como la generalización de la educación obligatoria hasta los 16 años, la renovación de los currículos, la reorganización de los niveles de infantil, primaria y secundaria, la reforma de la formación profesional, así como las medidas de calidad y evaluación, por resumir los aspectos más sobresalientes.

Sin duda, las más cuestionadas por la derecha sociológica y política, y por parte de algún sector del profesorado, han sido las dos primeras. Adecuar la formación a las exigencias de una sociedad que para su funcionamiento —en los ámbito laboral,

político y participativo, sindical, cultural, etc.— necesita cada vez mayor preparación de sus ciudadanos, y hacerlo de manera generalizada hasta la edad de inserción laboral ha sido una medida de trascendencia incuestionable; aunque ello suponga la enorme dificultad de mantener en los centros educativos hasta los dieciséis años (e incluso hasta los dieciocho) a porcentajes no determinados de alumnado desmotivado. Piénsese en el beneficio que supone para todos: para los que van a hacer el bachillerato y pasan a la universidad o a ciclos superiores de formación profesional; para los que pasen directamente a ciclos formativos de grado medio, e incluso para ese porcentaje que no continua estudiando, pero que tiene una formación básica suficiente para participar activamente sin exclusión en las tareas económicas, políticas y sociales.

Pero claro, este objetivo de universalización exige asumir, como ya decíamos más arriba, nuevas responsabilidades tanto al profesorado de infantil y primaria como al de secundaria, mucho más desacostumbrado a trabajar con grupos de integración de alumnado con minusvalías físicas o psíquicas, con problemas de marginación social, de origen inmigrante, o con actitudes de rechazo del sistema. La dificultad no radica en el objetivo sino en los medios: instalaciones adecuadas, ratios mucho más bajas, y, sobre todo, formación de personal especializado que dirijan el proceso. Es evidente que en un grupo de alumnos y alumnas no se dan simultáneamente todas las circunstancias anteriores, pero cuando un profesor o una profesora, se encuentra con un grupo, sobre todo de alumnos mayores, con actitudes de rechazo y problemas de convivencia —y esto sí que es más frecuente— la general falta de recursos le hace vivir la situación con respuestas individuales diversas que afectan a su estado físico, emocional, o a su comportamiento.

Y este no es en absoluto el único reto para el que no ha tenido preparación adecuada. El cambio de currículos (el caballo de batalla contrarreformista de la derecha española), la participación en la elaboración de los proyectos curriculares y educativos, además de exigir mayor dedicación temporal y esfuerzo, es un elemento más a añadir al catálogo de nuevas responsabilidades. Pero hay más: atención a alumnos y alumnas en horario de tutoría colectiva e individual; a sus madres y padres; por no añadir un catálogo que ya tendremos ocasión de analizar de aspectos relacionados con la organización, la planificación, la realización y el comportamiento en el trabajo.

Sin duda necesidades todas, pero para las que no establecieron los mecanismos adecuados de formación generalizada y secuenciada; y que se han podido provocar en algunos sectores docentes manifestaciones y actitudes de rechazo de mayor o menor intensidad. Todas estas respuestas son las que nos proponemos seguidamente analizar a partir de los datos del cuestionario, en un proceso que se presume laborioso. Pero antes de iniciarlo permítaseme una última reflexión al respecto de la Logse. Aunque la falta de preparación para los retos que plantea haya podido ser motivo de

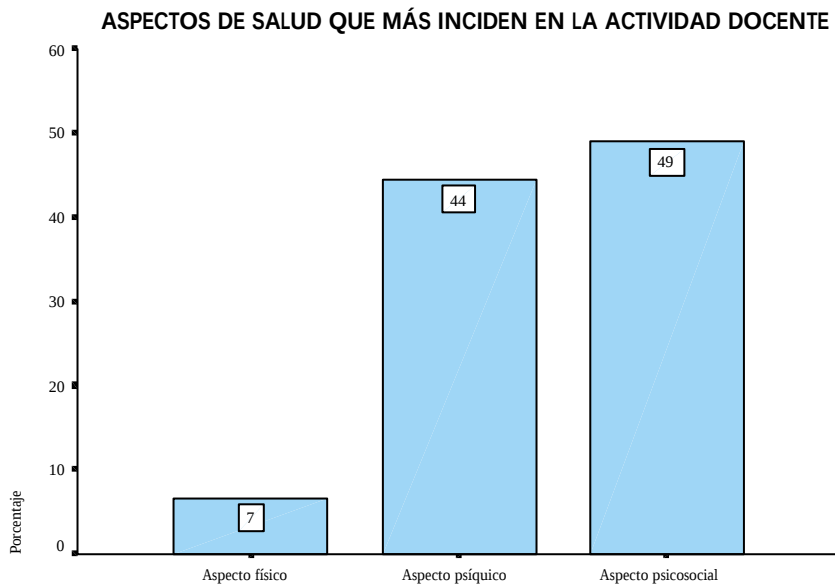
cuestionamiento o rechazo limitado, muchos de los problemas a los que los docentes tenemos que enfrentarnos en nuestro trabajo los hubiésemos tenido que afrontar igualmente de haber seguido con la Ley General de Educación. Su origen no está en la normativa que ordena el sistema educativo sino en los cambios que la sociedad produce. Y ya se habían producido antes de la entrada en vigor de la Logse, aunque sea ahora cuando empecemos a sentirlos más conscientemente.

2.3. Salud física, psíquica y psicosocial

La OMS indica que la salud no es sólo ausencia de enfermedad, sino el “estado de bienestar general desde el punto de vista físico, psíquico y psicosocial”. Con esta introducción se planteó a los encuestados qué aspecto es el que más incidencia tiene, a su juicio, sobre el desempeño de la actividad docente. En definitiva, se preguntaba su valoración sobre si la tarea docente incide más en el desgaste o deterioro físico, psíquico o psicosocial, y por tanto qué aspecto concentra más riesgo.

No es necesario explicar los síntomas del bienestar (o de su contrario) físico o psíquico; pero tal vez no esté demás hacerlo con lo que se entiende por psicosocial. Hablamos de bienestar psicosocial cuando existe un equilibrio del individuo con su entorno de relaciones. Su carencia se traduce en conflictos de relación con compañeros y compañeras, equipos directivos, alumnos y padres y madres de alumnos y alumnas, en lo que respecta a nuestro ámbito educativo.

Bien, pues ¿cómo juzgan los docentes la incidencia de estos tres aspectos en su trabajo?



Aspectos que inciden en la actividad docente

(G II. 2. 1.)

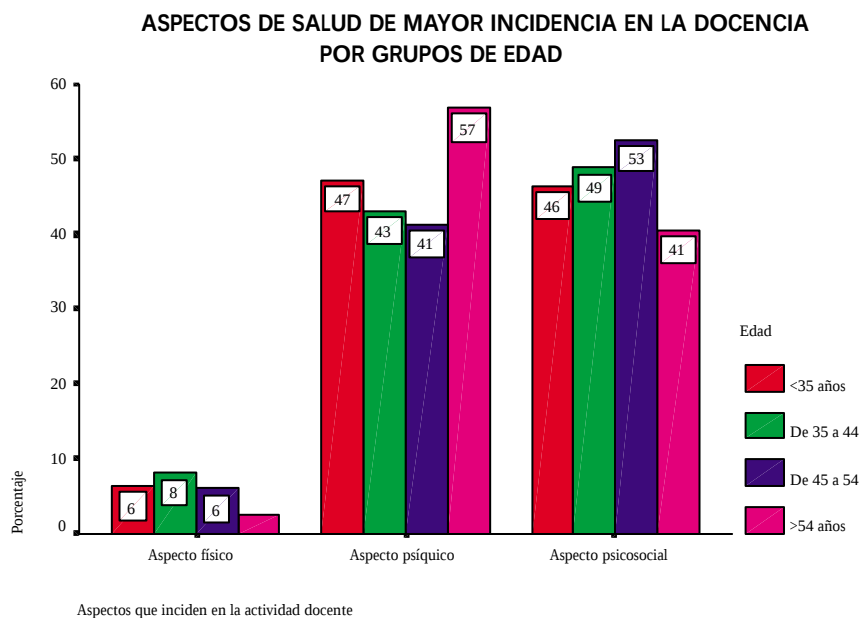
Salud física, psíquica y psicosocial

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Aspecto físico	1	33	6,5	6,7	6,7
Aspecto psíquico	2	220	43,3	44,4	51,1
Aspecto psicosocial	3	242	47,6	48,9	100,0
Ns/Nc		13	2,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 3,000

(T II. 2. 1.)

La gráfica y la tabla precedentes no dejan lugar para la duda: la mayoría descarta la el aspecto físico, y casi de manera unánime considera más relacionada con la actividad docente la salud psíquica y la psicosocial.



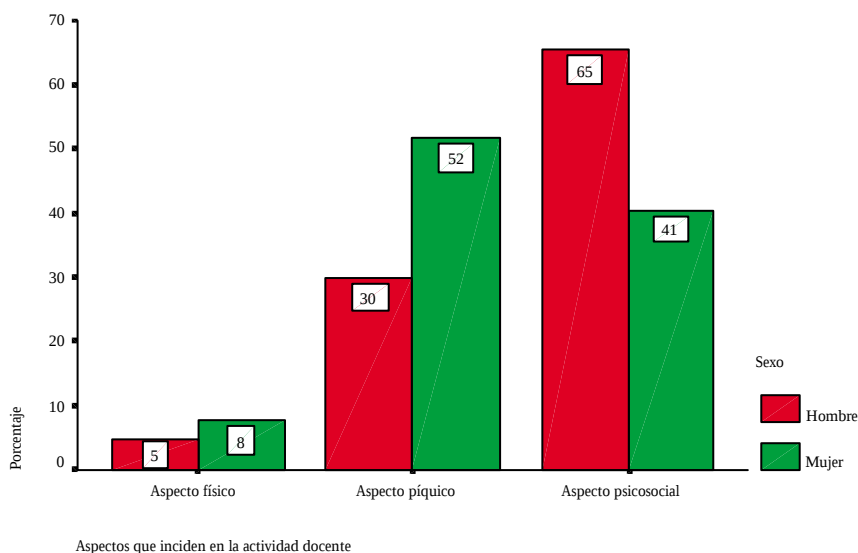
(G II. 2. 1. 1.)

Este hecho admite lecturas diversas. La salud física es absolutamente necesaria para este trabajo —y además una buena dosis de ella—, y a su vez éste conlleva un importante desgaste físico; pero la valoración que hacen los docentes es que la incidencia es mucho mayor en el plano de lo psicológico puramente (44%), o que, además, el desgaste se hace más patente en la relación del docente con el entorno de trabajo y el medio social en el que se desarrolla (49%). La falta de ánimo tan frecuentemente expresada por algunos compañeros y algunas compañeras de trabajo para "enfrentarse" a una clase, o con determinados alumnos; para relacionarse con sus padres y madres, incluso con otros compañeros, o con miembros del equipo directivo, es buena muestra de esta opinión.

Sabemos que las fronteras entre lo físico, lo psíquico y lo social son absolutamente permeables, y que cada uno de los tres aspectos influye sobre los otros dos (el agota-

miento psíquico, tan frecuente, supone, por un lado, disminución de las fuerzas físicas, pero también dificulta las relaciones con las personas en el ambiente familiar, laboral o social); pero lo que nos dice la encuesta es que la salud psíquica es la que más incidencia tiene sobre el ejercicio de la profesión docente, o dicho de otro modo, es la más proclive a deteriorarse con el mismo. Se perfila, pues, como un de los más importantes factores de riesgo en la docencia.

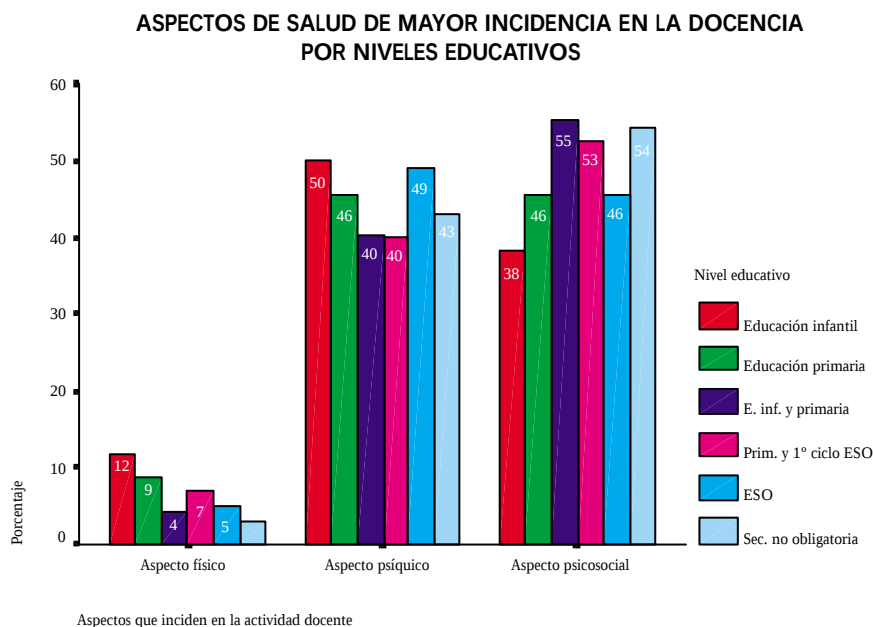
**ASPECTOS DE SALUD DE MAYOR INCIDENCIA EN LA DOCENCIA
POR GRUPOS DE GÉNERO**



(G II. 2. 1. 2.)

Si pensamos en grupos de edad, tal vez cabría esperar una mayor valoración de la necesidad de fuerzas físicas para realizar su trabajo según avanza la edad; pero como podemos observar en la gráfica correspondiente (G II. 2. 1. 1.) es precisamente el colectivo de mayores de 54 años el que menos valora el aspecto físico, destacando significativamente en su valoración por el aspecto psíquico (57%). Esto contrasta con el comportamiento de los otros grupos de edad que valoran de manera decreciente el aspecto psíquico según aumenta la edad, y por tanto de forma creciente el psicosocial, con porcentajes similares en los menores de 35 años, pero con diferencias que van aumentando en los grupos de 35 a 44 (seis puntos más hacia el psico-

social) y de 45 a 54 años (doce puntos más), tendencia que se ve rota por la opinión de los mayores de 54 años.



(G II. 2. 1. 3.)

Pero en realidad no es la edad del grupo de mayores de 54 años la que rompe la tendencia creciente del aspecto psicosocial sino el género. Y es que el 78% de este grupo son mujeres, y las mujeres se decantan mayoritariamente (52%) por la influencia del aspecto psíquico (G II. 2. 1. 2.), en una vertiente más intimista, más personal, frente al elevado porcentaje de hombres (65%) que lo hace por el psicosocial, condicionado más por su dificultad de relación con los otros. Tendencias que, a decir de los expertos psicólogos, son absolutamente normales.

No se aprecian diferencias importantes de opinión desde los niveles educativos (G II. 2. 1. 3.); tal vez con la excepción de educación infantil (donde, recordemos, existe un 95% de maestras), por el hecho de ser el nivel que más valora el aspecto físico (12%) y que menos el psicosocial (38%). Asimismo, no parecen muy significativos

los máximos de porcentaje (ente 53 y 55%), con el que destacan los centros de infantil y primaria, primaria con primer ciclo de ESO, y secundaria no obligatoria, que se sitúan sobre el aspecto psicosocial.

No obstante, pensando en que puede ser de utilidad disponer de la máxima información, se incluyen a continuación las tablas (T II. 2. 1. 1.) que contienen los porcentajes de valoración de los tres aspectos de salud y bienestar para cada nivel educativo de nuestra muestra, separados para cada uno de los cuatro grupos de edad, y dentro de ellos, por género.

Tablas de aspectos de salud que más inciden en la docencia por nivel educativo, edad y grupos de género

Educación infantil

Edad								
	<35 años		De 35 a 44		De 45 a 54		>54 años	
	Sexo		Sexo		Sexo		Sexo	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Aspecto físico		3,7%		1,5%		2,6%		
Aspecto psíquico		12,3%	2,6%	9,1%	3,6%	5,2%		
Aspecto psicosocial	7,4%	3,7%	3,9%	6,8%		6,5%		3,6%

Educación primaria

Edad								
	<35 años		De 35 a 44		De 45 a 54		>54 años	
	Sexo		Sexo		Sexo		Sexo	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Aspecto físico	3,7%	2,5%	1,3%	4,5%	1,8%	1,3%		
Aspecto psíquico	3,7%	12,3%	6,6%	15,9%	3,6%	13,0%	12,5%	35,7%
Aspecto psicosocial	3,7%	12,3%	17,1%	12,9%	16,4%	7,8%	12,5%	10,7%

Educación infantil y primaria

Edad						
	<35 años		De 35 a 44		De 45 a 54	
	Sexo		Sexo		Sexo	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Aspecto físico				2,3%		1,3%
Aspecto psíquico	7,4%	4,9%	2,6%	11,4%	9,1%	9,1%
Aspecto psicosocial	3,7%	9,9%	13,2%	9,8%	7,3%	13,0%
					12,5%	14,3%

Primaria con 1º ciclo de ESO

Edad						
	<35 años		De 35 a 44		De 45 a 54	
	Sexo		Sexo		Sexo	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Aspecto físico				1,5%	3,6%	
Aspecto psíquico	3,7%	7,4%	5,3%	5,3%	7,3%	6,5%
Aspecto psicosocial	14,8%	3,7%	10,5%	4,5%	14,5%	3,9%
					12,5%	7,1%

ESO

Edad						
	<35 años		De 35 a 44		De 45 a 54	
	Sexo		Sexo		Sexo	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Aspecto físico			2,6%			1,3%
Aspecto psíquico		11,1%	5,3%	5,3%	7,3%	2,6%
Aspecto psicosocial	25,9%	2,5%	10,5%	2,3%	7,3%	2,6%
					12,5%	
						7,1%

Secundaria no obligatoria

Edad						
	<35 años		De 35 a 44		De 45 a 54	
	Sexo		Sexo		Sexo	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Aspecto físico		1,2%	1,3%			
Aspecto psíquico	3,7%	7,4%	5,3%	4,5%	5,5%	9,1%
Aspecto psicosocial	22,2%	4,9%	11,8%	1,5%	12,7%	13,0%
					25,0%	
						3,6%
						3,6%

2.4. Condiciones de trabajo de mayor incidencia sobre la calidad de enseñanza

Se preguntaba a la persona entrevistada por tres condiciones de trabajo que, a su juicio, tuviesen mayor incidencia sobre la calidad de la enseñanza. Se plantea pues como una pregunta abierta, más difícil de tratar estadísticamente pero muy enriquecedora en la medida que no se delimitan en absoluto las respuestas. Si hubiésemos ofrecido un catálogo de condiciones de trabajo (imaginemos: proyecto educativo, itinerantes, retribuciones, formación, ratios, organización del centro, etc.) siempre sería limitado; y además, obligaríamos a elegir únicamente tres opciones del catálogo. Pero de la manera que lo hemos planteado, el catálogo ordenado por la frecuencia de las condiciones de trabajo que aparecen lo han construido los profesores y las profesoras que han respondido al cuestionario.

Sin duda puede ser importante el orden en que se escriben las tres condiciones, pues es lógico pensar que se ponga en primer lugar lo más importante a juicio del entrevistado. No obstante ofrecemos un único catálogo (por frecuencias decrecientes), por lo que el número total de respuestas viene multiplicado por tres, y sólo haremos referencia al orden con que aparecen en el cuestionario para las más representativas, y cuando este hecho pueda resultar relevante.

Para el recuento estadístico ha sido imprescindible codificar las opciones. Así, bajo un mismo nombre pueden encontrarse significados diversos, todos ellos relacionados. En “clima de convivencia” hemos englobado todos los aspectos referidos a la relación entre sectores de la comunidad educativa: de los profesores y las profesoras entre sí o con los miembros del equipo directivo; con los alumnos y las alumnas; y con las madres y los padres de estos. Han sido muy frecuentes las respuestas: “buena relación con los compañeros de trabajo”, y “buena relación con los alumnos”; pero sobre todo la que hemos utilizado para codificarlas: “buen clima de convivencia en el centro”. También en lo que se refiere a los docentes, se ha agrupado bajo la denominación “salud personal” tanto las referencias a la salud física como psíquica y emocional, a excepción del estrés, que por su especial significación en este trabajo hemos preferido mantenerlo de manera separada.

Los “recursos materiales” se concretan de manera diversa: materiales didácticos, equipamientos de tipo informático, audiovisuales, material de laboratorio, libros, reprografía, etc.; mientras que “espacio físico” hace referencia fundamentalmente a instalaciones (pudiendo admitir solapamientos con “infraestructuras”): gimnasio, bibliotecas, salas de usos múltiples o de audiovisuales, etc.; pero sobre todo a aulas, su dimensión y su equipamiento. También se incluye aquí un aspecto que aparece con cierta frecuencia, y es el espacio físico donde se ubica el centro, su entorno físico. Asimismo, bajo la denominación “condiciones medioambientales” se engloban las condiciones acústicas, de iluminación, ruidos, etc. de las aulas. Como “otros” se han considerado los aspectos más dispersos y a nuestro juicio menos relevantes.

El resto de condiciones no ofrecen agrupamientos, en todo caso se han unificado las diversas formas de escribir una misma condición bajo una expresión única.

En la tabla siguiente se expone todo el catálogo de condiciones de trabajo que se ha originado, con su estudio estadístico de frecuencias y porcentajes, y que nos va a permitir —seguro que con cierta sorpresa por el orden de importancia de algunas de las condiciones expresadas— aproximarnos a un mejor conocimiento de la opinión que en términos colectivos tienen los propios docentes sobre la incidencia de sus condiciones de trabajo sobre la calidad de la enseñanza que se ofrece.

Condiciones de trabajo de mayor incidencia en la calidad de la enseñanza

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Ratios	1	163	10,7	12,9	12,9
Clima de convivencia	2	125	8,2	9,9	22,8
Recursos materiales	4	121	7,9	9,6	32,3
Espacio físico	7	55	3,6	4,3	36,7
Formación inic-continua	17	54	3,5	4,3	40,9
Salud personal	19	52	3,4	4,1	45,1
Condiciones medioamb	9	47	3,1	3,7	48,8
Motivación alumnado	15	43	2,8	3,4	52,2
Horario lectivo	20	43	2,8	3,4	55,6
Reconocimiento social	21	42	2,8	3,3	58,9
Otros	0	38	2,5	3,0	61,9
Estabilidad empleo	14	38	2,5	3,0	64,9
Amb. sociofamiliar alum	31	38	2,5	3,0	67,9
Infraestructuras	6	37	2,4	2,9	70,8
Gusto por la docencia	42	33	2,2	2,6	73,4
Colaboración familias	32	29	1,9	2,3	75,7
Org./dirc. del centro	35	29	1,9	2,3	78,0
Recursos humanos	5	28	1,8	2,2	80,2
Colaboración Admón	41	20	1,3	1,6	81,8
Disciplina/ Respeto	12	19	1,2	1,5	83,3
Profesorado de apoyo	26	14	,9	1,1	84,4
Estrés	36	14	,9	1,1	85,5
Coordinación	37	14	,9	1,1	86,6
Retribuciones	11	13	,9	1,0	87,7
Logse	48	11	,7	,9	88,5
Trabajo en equipo	57	11	,7	,9	89,4

Diversidad alumnado	16	9	,6	,7	90,1
Gastos funcionamiento	56	9	,6	,7	90,8
Seguridad desempeño	22	8	,5	,6	91,5
Estado ánimo docente	39	7	,5	,6	92,0
Clima de trabajo	27	6	,4	,5	92,5
Burocracia excesiva	30	6	,4	,5	93,0
Grupos edades diversas	40	6	,4	,5	93,4
Alumnos problemáticos	43	6	,4	,5	93,9
Grupos de integración	46	6	,4	,5	94,4
Jornada partida	34	5	,3	,4	94,8
Itinerancias	51	5	,3	,4	95,2
Recursos mat. humanos	3	4	,3	,3	95,5
Interés del alumnado	13	4	,3	,3	95,8
Currículos	29	4	,3	,3	96,1
Absentismo docente	50	4	,3	,3	96,4
Condiciones de trabajo	52	4	,3	,3	96,8
Sustituciones	55	4	,3	,3	97,1
Dpto./equip. orientación	60	4	,3	,3	97,4
Destino	24	3	,2	,2	97,6
Programación	25	3	,2	,2	97,9
Proyecto educativo	28	3	,2	,2	98,1
Laboratorios	33	3	,2	,2	98,3
Impartir afines	44	3	,2	,2	98,6
Zona rural	45	3	,2	,2	98,8
Autonomía del centro	10	2	,1	,2	99,0
Tratamiento diversidad	18	2	,1	,2	99,1
Autoestima del docente	38	2	,1	,2	99,3
Autoevaluación del docente	54	2	,1	,2	99,4
Conflictividad	8	1	,1	,1	99,5
Faltar al respeto	23	1	,1	,1	99,6
Exclusiva	47	1	,1	,1	99,7
Coeducación	49	1	,1	,1	99,8
La televisión	53	1	,1	,1	99,8
Edad jubilación	58	1	,1	,1	99,9
Alumnos ESO cent. primaria	59	1	,1	,1	100,0
Ns / Nc		259	17,0	Perdido	
Total		1524	100,0	100,0	

(T II. 2. 1. 2.)

2.4.1. Ratios

La condición más determinante para la calidad a juicio de los/as profesionales de la enseñanza es el número de alumnos y alumnas por aula. Ha sido expresada 163 veces, lo que representa casi el 13% de las más de sesenta condiciones propuestas.

Esta opinión tal vez pueda contrastar a primera vista con los resultados que sobre ratios nos han dado los propios docentes y que hemos analizado anteriormente. Pero no hemos de olvidar que las tendencias centrales no agotan el total de las circunstancias. A pesar de que la media en infantil y primaria se sitúa en 19, el caso más frecuente es de 25 alumnos/aula; mientras que en secundaria, la media es de 25, pero con lo que nos encontramos en la mayor parte de los casos es con 30 alumnos por aula. Además —recordemos—, en las condiciones más favorables ya explicadas, hay un 10% de casos en infantil y primaria que sobrepasan los 25, con 26, 27, 28 e incluso 30 alumnos por aula, y un 6% en secundaria por encima de los 30. Las circunstancias son bien distintas de unos territorios a otros y de unas zonas a otras; así, hay comunidades autónomas antigua o recientemente transferidas en las que por evolución demográfica, pero también por iniciativas políticas, tienen unas ratios más bajas que otras; y dentro de todas ellas hay núcleos urbanos en los que por la concentración demográfica y la falta de decisión administrativa existen unas ratios muy elevadas. Sirva como ejemplo el caso de Albacete ciudad: cuando escribimos estas líneas se publica en los medios locales que el delegado provincial de educación recientemente nombrado tras las transferencias detecta que hay en torno al 50% de centros con aulas que superan los 20 alumnos en infantil, 25 en primaria y 30 en secundaria. Esto es así porque ni la caída demográfica ha seguido la misma evolución en todos los territorios, ni la política de construcciones ha sido equitativa.

Pero la opinión de los docentes no hay que circunscribirla únicamente a los casos en los que las excesivas ratios hacen difícil y menos eficaz la tarea educativa, sino que, a nuestro entender, también se hace eco de las situaciones en las que por tener ratios más bajas el rendimiento escolar mejora al hacerlo también el trabajo de los/as docentes, al poder llevar a cabo una atención más individualizada y un mejor seguimiento del desarrollo personal de cada alumno.

Son elementos de análisis que nos hacen pensar que estamos en el momento adecuado para volver a reflexionar sobre la importancia de las ratios como medida de calidad y mejora en todos los sentidos: del rendimiento escolar, de la realización de los objetivos propuestos por la Logse y de los proyectos curriculares en los centros, pero también del esfuerzo físico de los docentes y de su equilibrio emocional y psíquico, circunstancia personal que necesariamente repercute de nuevo en la mejora de la calidad. Es tiempo de reflexión y de adopción de medidas políticas que se desarrollen en el marco de una concepción de las ratios tal vez menos administrativa y más educativa, en el sentido de —al

margen del establecimiento normativo de los topes máximos más bajos que los actuales para los diferentes niveles— flexibilidad, de ratios adaptables a las necesidades de cada centro, de cada aula, de su alumnado y del entorno socio-educativo.

No podemos abordar el tema con más detenimiento en el contexto del presente trabajo, sino sólo proponerlo como prioridad educativa político-sindical a partir de las consideraciones anteriores y del criterio expresado en las entrevistas colectivamente por los propios docentes.

2.4.2. Clima de convivencia

Aparece como segunda condición de calidad con un peso sobre el total del 10%. Es un concepto que se manifiesta en todas las direcciones de relación de la comunidad educativa entre sí. El mayor peso corresponde a las relaciones entre compañeros; la integración en el centro de trabajo a través de unas buenas relaciones con los compañeros y las compañeras, lejos de las tensiones que se motivan con determinada frecuencia por motivos diversos —organización del centro, horarios, cursos, pero también por competitividad, por ideología e, incluso, por talante personal—, es a juicio de los propios docentes un elemento indispensable de calidad. Se está reclamando la cordialidad, el diálogo, el esfuerzo por el entendimiento en la resolución de problemas y en la planificación de la actividad docente, como instrumentos que deben estar presentes en la vida de un centro para su adecuado funcionamiento.

La convivencia cordial tiene su reflejo en otros aspectos de calidad que también expresan los enseñantes en este catálogo. Así, tiene incidencia sobre la salud psíquica y el equilibrio emocional (6º lugar de la tabla), en el gusto con el que se realiza la tarea docente (14º), pero también en el trabajo en equipo (25º) y en el clima de trabajo (30º), condiciones indispensables para realizar la tarea educativa con valores colectivos, coordinada, y por tanto con la eficacia que supone no caer en el “aulismo”, en limitar la actividad del docente al trabajo individual que realiza en el aula.

El buen clima de convivencia también se orienta hacia los alumnos y las alumnas, y hacia sus padres y madres. Son muchos los docentes que consideran que una buena relación con sus alumnos es una clave imprescindible para el buen desarrollo de los objetivos docentes. Pero también del alumnado con el centro, con los docentes, en términos colectivos, elemento que mejora la integración y la participación, el gusto diario por asistir al centro —y no sólo a causa de la relación de los alumnos con sus compañeros—, el compromiso.

Asimismo, la buena relación con las madres y los padres de los alumnos es considerada como una condición de calidad. Permite abordar con mayor compromiso de las

partes —además de las funciones institucionales en los órganos colegiados de dirección— la planificación de algunos aspectos del grupo, y la resolución de los problemas colectivos del aula; y, de manera especial, atender las necesidades individuales de los alumnos e hijos. No deja de ser significativo que sean estos aspectos de convivencia los que más peso tienen sobre el logro de la calidad, a mucha distancia de los normativos básicos, como los currículos (39°), el proyecto educativo (46°), la coordinación (22°) o las programaciones (45°). Sin duda estos se consideran necesarios, dados, por lo que pasan a un segundo plano en la valoración, pero nunca suficientes. Las condiciones en términos de relaciones humanas en las que se desarrollen estos son, según el criterio de los profesionales, claves para la calidad del servicio educativo; y por tanto un reto para la Administración educativa, a la que compete adoptar medidas que propicien la convivencia en los centros, y un compromiso de todos los sectores de la comunidad educativa, con actitudes y actuaciones acordes con este compromiso.

2.4.3. Recursos materiales, espacios físicos y condiciones medioambientales

Son respectivamente la 3ª, la 4ª y la 7ª condición del catálogo, con un peso del 9.6%, del 4.3% y del 3.7%, en conjunto casi el 18% del total. Espacios y equipamientos van estrechamente ligados, y son sus carencias o deficiencias más o menos generalizadas la causa del lugar preeminente que ocupan en el catálogo de condiciones de calidad.

Cada vez se hace más necesario disponer de materiales didácticos bien elaborados acordes con los objetivos educativos de niveles y etapas, y en soporte acorde con las nuevas tecnologías, de medios de reprografía, y, por supuesto, de equipos informáticos adecuados a la finalidad educativa a que se destinen: aprendizaje de materias o áreas, u obtención de recursos y comunicación a través de la red. No ha de pasar mucho tiempo para que se conviertan en instrumentos imprescindibles para el aprendizaje en todas las aulas, para la elaborar tareas y para compartir experiencias educativas (y no sólo educativas). Por ello, anticiparnos planificando la dotación progresiva de los centros con ellos será un buen elemento de renovación metodológica y un revulsivo a la tendencia histórica al retraso, a llegar tarde, como siempre.

Pero el equipamiento incluye asimismo instrumentos y materiales de laboratorio, mobiliario de los diversos espacios del centro, aparatos de educación física, medios audiovisuales, dotación de las bibliotecas, etc.; todo lo necesario, en fin, para hacer útiles y funcionales los espacios físicos a los que hace referencia la cuarta condición de calidad que consideran los enseñantes.

En efecto, los espacios físicos de los centros están lejos de cumplir con las exigencias que su función requiere. El R. D. 1004/1991, de 14 de junio, establece los requisitos

mínimos que deben cumplir los centros docentes que imparten enseñanzas de régimen general no universitarias, y entre otros aspectos, recopila un catálogo de espacios y equipamientos de estos centros imprescindibles para desarrollar en condiciones de calidad las enseñanzas que establece la Logse. Así, las superficies de las aulas (de 1.5 m² por puesto escolar, 2 en infantil, con un mínimo de 30 m², 40 en la ESO); de los patios de recreo (de al menos 3 m² por puesto y 44x22 m para uso de cómo pista polideportiva); de las bibliotecas (45 m² en primaria, 60 m² en ESO y FP, y 75 m² en bachillerato); de los gimnasios (200 m² en primaria y 480 m² en secundaria, con vestuario, duchas y almacén); de la sala de profesores (no inferior a 30 m²); pero también de los despachos de dirección, de las secretarías, de las salas para coordinación y orientación (mínimo de 50 m²); de las salas de usos polivalentes en primaria (100 m²) que se pueden compartir para Música, tutorías, etc.; de los aseos y servicios (en número adecuado a la capacidad del centro); los espacios para AMPA's y para asociaciones de alumnos; y, en fin, de manera especial el número y la tipología de los laboratorios, son requisitos que se incumplen en proporciones diversas en un buen número de centros educativos, pero que se establecen como indispensables como marco material en el que poder llevar a cabo una enseñanza de calidad.

No vamos a profundizar en los incumplimientos, hecho que motiva la valoración de las necesidades por parte de los docentes, toda vez que tenemos un estudio estadístico específico incluido en el Libro Blanco de la Educación de la FE-CCOO y al que remitimos a quienes quieran actualizarlos, pero sí destacar la urgencia de políticas de gasto educativo para adecuar las condiciones deficientes de los centros donde corresponda a los requisitos que el R. D. establece.

Los espacios físicos van necesariamente ligados a las infraestructuras, una opción que se expresa de manera diferenciada, con un peso del 2.9%. Se refiere tanto a ampliaciones y mejoras de los centros actuales como a la necesidad de abordar nuevas construcciones en todos los niveles, pero sobre todo de secundaria, donde los déficits, excepcionalmente altos, están impidiendo la normal escolarización del alumnado del primer ciclo de ESO, una parte importante del cuál permanece en centros de primaria. La solución a esta situación ha venido en buena medida de la mano de los procesos últimos de transferencias educativas, aprovechados para concretar acuerdos con los Gobiernos de las comunidades autónomas sobre planes de nuevas construcciones.

Las condiciones medioambientales se dibujan asimismo como un amplio listado de aspectos que deben complementar los espacios y los equipamientos para optimizar su eficacia. Es preciso cuidar específicamente la iluminación con luz natural y con artificial del aula y sus condiciones acústicas; eliminar la contaminación acústica; adecuar la temperatura, evitando un ambiente demasiado frío pero también el estrés térmico por exceso de calor. Son aspectos que deben cuidarse imprescindiblemente en las nuevas construcciones, pero que también han de tenerse presentes para reali-

zar los oportunos arreglos en las instalaciones educativas actuales. De ellos depende el clima medioambiental que se crea, con una inequívoca influencia en el estado de bienestar de los alumnos y las alumnas, y por ello en su rendimiento escolar; pero también en el del profesor o profesora, con el consiguiente ahorro de energía física y psíquica: menor deterioro de su salud, que repercute de manera positiva en su actividad educativa diaria.

2.4.4. Formación inicial y continua

Aparece como la quinta condición de calidad en el catálogo con el 4.3% de porcentaje válido. Hay que decir que englobamos en este concepto los casos en los que los encuestados se pronuncian por la formación inicial únicamente, así como los que se refieren sólo a la formación continua.

La importancia de la formación inicial y continua para el ejercicio de la profesión docente, de la preparación de los responsables del desarrollo de los proyectos educativos y curriculares, es sin género de dudas crucial. La capacidad profesional de maestros y maestras, y de profesores y profesoras de secundaria, es la base fundamental de un sistema educativo de calidad; y alcanzando, en nuestro caso, niveles muy aceptables en términos colectivos, no es óbice para que nos planteemos la necesidad de mejorarla.

Tampoco puede ser objetivo de este trabajo realizar un análisis de las circunstancias que rodean la formación inicial de maestros, de los planes de estudios, de la fase de prácticas, etc.; pero sí nos interesa recordar un aspecto legal que la encorseta. De manera explícita, la adicional duodécima 2. de la Logse establece que el “... título de Maestro tendrá la condición de diplomado al que se refiere el artículo 30 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria”. Esta exigencia limita toda pretensión de modificar la formación inicial para dar a la titulación de maestro el rango de licenciatura, objetivo que, aparte de otras connotaciones de carácter laboral, supondría un avance considerable en la mejora de la formación inicial. Por ello, la modificación legislativa de la Logse y de la LRU que elimine este condicionante debe ser un aspecto a tener en cuenta para la negociación política.

La formación inicial para la docencia de profesores y profesoras de secundaria sencillamente no se existe más allá del CAP. No ponemos en tela de juicio su preparación en el terreno académico —científica si queremos— pero es a todas luces conveniente incluir la pedagógica y didáctica, en el marco de la especialidad, para licenciados y licenciadas que vayan a dedicarse a la docencia.

Así mismo es preciso reconocer que la formación permanente, en el contexto de implantación de la reforma educativa, no ha cumplido la función de preparar a los docen-

tes de todos los niveles (aunque las carencias tal vez sean más patentes en secundaria) para las exigencias que el nuevo marco legal impone. El papel renovador y de aporte de recursos educativos que debían desempeñar los CPR no se ha cumplido en términos colectivos. Por este motivo, no queda fuera de contexto en esta investigación manifestar la conveniencia de plantearse la formación continua, al menos en el momento actual, en el marco de las necesidades colectivas de los centros (áreas, departamentos, o grupos más amplios de docentes), sin renunciar a revitalizar los centros de profesorado, financiando, en primer lugar, las muchas necesidades en recursos humanos y materiales, y redefiniendo sus funciones, sin excluir la prestación individualizada de servicios.

Sean éstas (modificadas o sin modificar) u otras las medidas que se lleguen a tomar, lo que no podemos dejar de tener en cuenta es la demanda de formación adecuada a los fines educativos que como medida prioritaria de calidad del proceso educativo reclaman los docentes.

2.4.5. Salud personal

Los diversos aspectos de salud se manifiestan asimismo en un puesto relevante del catálogo de condiciones de calidad (4.1%); y junto a las cinco condiciones anteriormente analizadas (ratios, clima de convivencia, recursos materiales, espacio físico y formación) nos acercamos al 50% de porcentaje acumulado, es decir, que las seis (a las que se puede añadir las condiciones medioambientales) representan casi la mitad de las opiniones expresadas por los docentes entrevistados sobre condiciones de calidad en la docencia.

La salud es el tema central de esta investigación, por lo que tendremos la posibilidad a lo largo de todo el proceso de exposición de ir precisando (ya hemos empezado a hacerlo al tratar los resultados de sus aspectos físico, psíquico y psicosocial) y enriqueciendo la opinión que los docentes muestran de ella. Baste ahora con dejar patente la idea expresada de que la buena salud física y el equilibrio psíquico y emocional se constituyen como condiciones básicas en el desempeño esperado de la tarea del docente.

2.4.6. Horario lectivo y jornada

La excesiva carga lectiva tiene claramente una incidencia negativa sobre la calidad. Ya hemos visto al respecto de jornada cómo en infantil y primaria, a pesar de que la media de horas lectivas semanales es de 22.5, más del 60% hace las 25 horas (T. I. JIP. 1.); mientras que en secundaria las 16.4 horas lectivas de media se convierten en 17 ó 18 para más del 50% de la plantilla (T. I. JS. 1.), sin contar para ambos niveles los porcentajes de docentes que realizan más de 25 y de 18 horas lectivas respectivamente.

Por eso no resulta extraño que una parte de los entrevistados sitúen el horario lectivo como un elemento que incide sobre la calidad aunque no en lugar prioritario. Es un hecho que las maestras y maestros de infantil hacen sus 25 horas lectivas semanales reales, y representa un alto porcentaje de primaria quienes también las hacen, a pesar de las que son ocupadas por especialistas. Es precisamente esta circunstancia la que debe ser aprovechada para disminuir el horario lectivo a 20 horas semanales. La disminución de la población en edad escolar incide favorablemente en la consecución de este objetivo. Es pues el momento de dar un primer paso en la dirección de desligar el horario de los docentes del horario del alumnado, y, de paso, sentar bases para hacer posible la jornada continuada, con las condiciones y requisitos que la hagan beneficiosa para todos los sectores de la comunidad educativa.

Y esto a pesar de que no sea una medida que se relacione directamente con la calidad, a juicio de los entrevistados, pues como hemos podido observar en el catálogo de condiciones de calidad, la jornada partida sólo es considerada como negativa para la calidad en un escaso 0.4% de los casos; lo que no impide que sea sindicalmente reclamable, ni que se pueda realizar con todas las garantías de calidad de manera consensuada.

2.4.7. Reconocimiento social

Ocupa el décimo lugar de la lista con el 3.3% de peso sobre el total de condiciones. Ya hemos tenido oportunidad de repasar cómo la sociedad exige nuevas responsabilidades a los docentes (además de enseñar, cuidar, resolver conflictos, integrar, introducir nuevas tecnologías, contrarrestar los efectos de la deconstrucción educativa del medio social —a veces familiar—, etc.); exigencias que no vienen acompañadas, desafortunadamente, del reconocimiento de la importante tarea social que desempeñan.

Esta actitud se percibe por los enseñantes. Actúa negativamente sobre la autoestima, disminuye su confianza sobre la importancia social de la tarea que realizan, y provoca desmotivación. Y aunque este proceso tenga un impacto desigual sobre cada individuo, no cabe duda de que desfavorece el esfuerzo diario que se requiere para afrontar las nuevas funciones.

Cabe por tanto, en el terreno de las decisiones, en primer lugar, un cambio de actitud en las propias instancias administrativas. La Administración educativa debe conocer bien el esfuerzo de profesoras y profesores, evaluarlo en el contexto de los procesos de cambio e introducir las mejoras oportunas; y emprender, en segundo lugar, campañas de comunicación a la sociedad que desgranen los aspectos más importantes de la función educativa, los logros, los cambios que introducen en el tejido social y económico, a fin de que —lejos de pretender una actitud acrítica de la sociedad— se valore en su justa medida el trabajo que colectivamente realizan los docentes.

2.4.8. Estabilidad en el empleo

El peso del 3% de esta opción se deberá en su mayor parte a ese 10% de profesorado interino que conforma la muestra aleatoria. Es lógico que su opinión sea el reflejo de su principal problema laboral: el logro de un empleo estable, toda vez que el entorno laboral se ha ido volviendo más precario en los últimos años también en la empresa pública.

Pero no son los únicos. También los docentes que tienen su empleo fijo reconocen con esta opción la importancia que la estabilidad laboral tiene para concentrar los esfuerzos en el desempeño del puesto de trabajo, con la consiguiente incidencia favorable sobre la calidad.

Por ello, es tarea urgente de los gobiernos autónomos la provisión de las plazas reales docentes para que el colectivo interino y sustituto pueda optar en condiciones equilibradas de experiencia y formación junto al resto de aspirantes a un puesto de trabajo docente estable en la red pública.

2.4.9. Estrés

Habíamos optado por mantenerlo como opción separada de la salud personal, aunque previniendo que en la intención de muchas personas entrevistadas que han optado por poner como condición de calidad la salud psíquica y psicosocial está la inclusión del estrés como una manifestación de ellas.

Lo cierto es que no ocupa un lugar preeminente en nuestro catálogo (puesto 21, con un peso del 1.1%), y su manifestación la conoceremos con toda precisión cuando abordemos el objetivo 4, las enfermedades profesionales. Bástenos ahora con saber que es considerada por los docentes como un aspecto de la salud que incide negativamente sobre la calidad de la enseñanza, y que su prevención, por tanto, con medidas que se estime oportunas (bajada de ratios y de horario lectivo, recursos materiales y humanos, estabilidad, reconocimiento social, formación para los cambios, etc.), ha de ser un objetivo más abordar.

2.4.10. La familia

Hay dos aspectos esenciales relacionados con las familias de los alumnos que inciden sobre la calidad: uno, el ambiente sociocultural (3%); dos, la colaboración (2.3%).

El primero, sin ser un condicionante de los de más peso, lo sitúan los docentes al mismo nivel que el reconocimiento social; lo que da cuenta de su importancia. Es

un hecho ampliamente analizado que el entorno social y el nivel cultural de las familias inciden sobre actitudes y capacidades de alumnos y alumnas, favoreciendo o dificultando, según los casos, los procesos de aprendizaje. En la escuela se manifiestan las desigualdades de origen económico y social, y es función suya contrarrestarlas (hasta donde es posible en el ámbito escolar) con medidas compensatorias. Pero no es una tarea fácil; se necesita preparación y medios, y una voluntad decidida por parte de la Administración educativa, y de los propios docentes —pero también del entorno político y social—, en la adopción y puesta en práctica de medidas orientadas a compensar las desigualdades: a corto plazo, de las capacidades y niveles de aprendizaje; a más largo plazo, sentando bases culturales, valores y formación para colaborar en la transformación de las estructuras económicas y sociales en una dirección de progresivo avance hacia formas más justas e igualitarias.

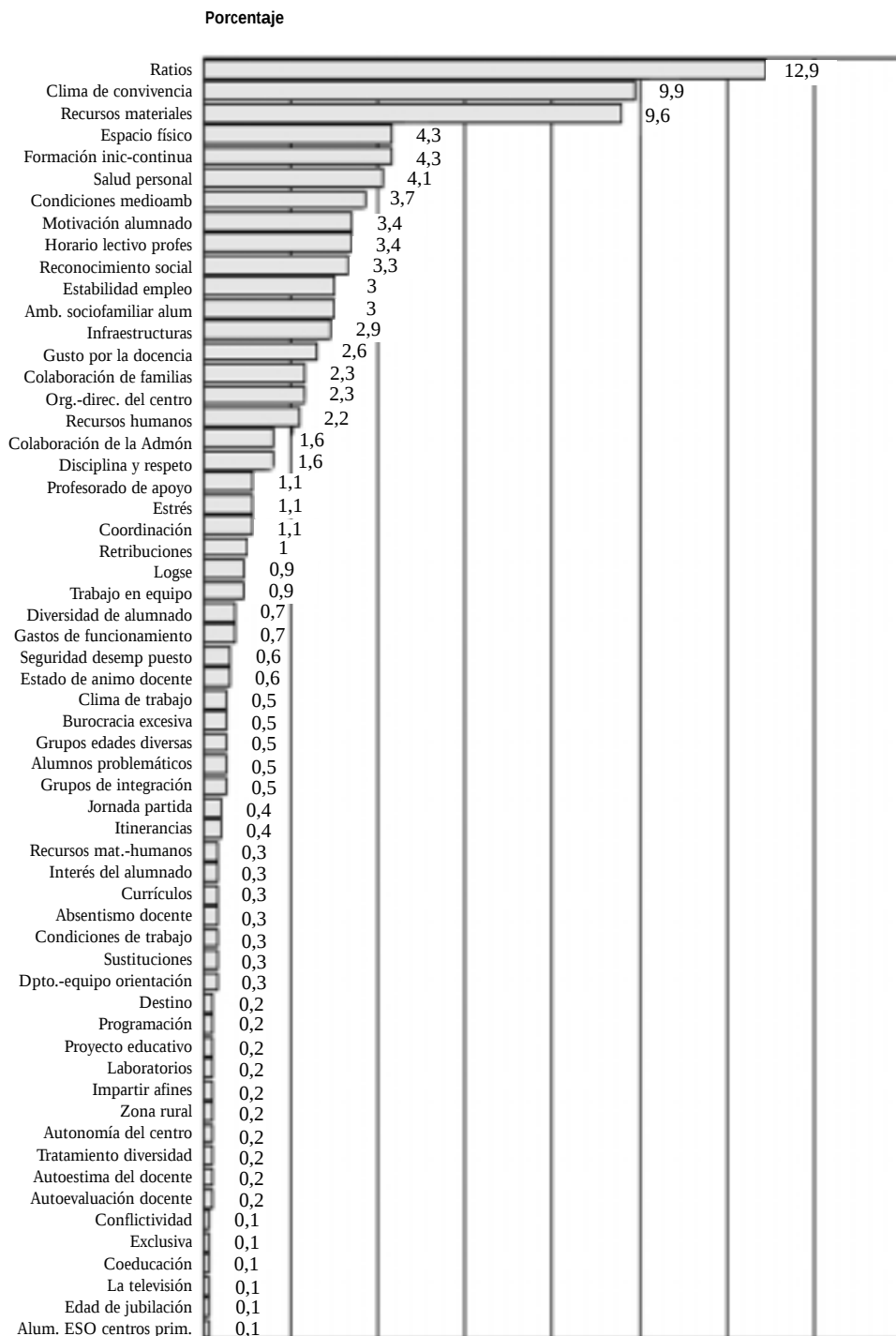
No podemos dejar pasar por alto el hecho de que se reclame la colaboración de las familias en los procesos educativos. Este aspecto, que a veces ha sido motivo de posiciones encontradas en los centros, se va viendo cada vez por mayor número de docentes como un factor que aumenta la eficacia de la acción educativa, coordinando los procesos formativos, socializadores, integradores, de dos frentes complementarios para estos fines tales como son la escuela y la familia.

2.4.11. Otras condiciones que inciden sobre la calidad

Llegados a este punto en el repaso, en orden decreciente, que seguimos de las condiciones que inciden sobre la calidad de la enseñanza, nos situamos en el 75% acumulado; lo que significa que las tres cuartas partes de las opiniones se centran sobre las ya tratadas, ocupando las cuarenta y cinco condiciones restantes sólo una cuarta parte del total; lo que, en definitiva, las sitúa en una posición de menor importancia cuantitativa.

Excepto los cuatro aspectos siguientes: organización y dirección de los centros (2.3%), plantillas (recursos humanos, 2.2%), colaboración de la Administración educativa (1.6%), y disciplina de los alumnos y respeto a sus maestros y maestras (1.6%), que tienen un peso relativo destacado, los restantes (más de cuarenta), se repiten con porcentajes menores o iguales al 1% del total válido, como podemos visualizar más claramente en la gráfica siguiente (G II. 2. 1. 2.). Pero esto no es óbice para que hagamos un pequeño repaso de ellos agrupados temáticamente.

Condiciones de trabajo que inciden en la calidad de enseñanza



2.4.12. Condiciones de tipo normativo y administrativo. Plantillas

Aparte de las ratios, que ya hemos analizado en su papel de la condición de calidad por excelencia, el resto de aspectos de carácter legislativo, normativo y administrativo que propone el catálogo, con menor peso pero importantes igualmente desde el punto de vista cualitativo, serían los siguientes, según su número de orden:

- 17 Recursos humanos
- 18 Colaboración de la Administración
- 20 Profesorado de apoyo
- 24 Logse
- 27 Gastos de funcionamiento
- 39 Currículos
- 42 Sustituciones
- 43 Departamentos o equipos de orientación
- 49 Zona rural
- 50 Autonomía del centro
- 51 Tratamiento de la diversidad
- 57 Coeducación
- 60 Alumnado de ESO en centros de primaria

El puesto más destacado lo ocupan los recursos humanos, que podemos considerar en su vertiente de *plantillas*, incluyendo el profesorado de apoyo, las sustituciones, y la dotación de los departamentos o equipos, en su caso, de orientación, que vienen como opciones separadas.

Que los aspectos de personal (incluyendo el de administración y servicios) no se sitúen en posiciones de mayor relevancia, obviamente no se debe a que se consideren menos importantes, sino a que los déficits se evalúan como menores en comparación, por ejemplo, con los de espacios físicos y recursos materiales. Pero no ocultan los incumplimientos de los acuerdos de plantillas, la escasez de profesorado de apoyo o el elevado número de departamentos de orientación incompletos; así como la trascendencia de estos y de los equipos de orientación para la resolución de los problemas individuales de alumnos y alumnas que responden a dificultades específicas aprendizaje, psicológicas, de integración, etc.

No se concede menor importancia a la colaboración de la Administración educativa, suponemos que ayudando a la resolución de problemas y aportando recursos y apoyo (a veces sólo moral) a través del servicio de inspección educativa. Pero sin olvidar otro aspecto de evidente incidencia positiva de origen presupuestario: la asignación de fondos para gasto de funcionamiento de los centros. Es un tema íntimamente relacionado con la autonomía de los centros, en su vertiente, al menos de gestión.

La escasa valoración que se hace de la autonomía pedagógica y de gestión no puede tener su explicación sino en la lentitud con que van perdiendo los antiguos usos, según los cuáles las partidas presupuestarias eran finalistas, y los programas venían vía BOE, y muy poco había que decir al respecto, lo que explica en parte la también escasa valoración que se da al currículo (0.3%) en cuanto a su trascendencia en la calidad de la enseñanza.

No se valora como problemático desde el punto de vista de la calidad que el centro se ubique en zona rural; y asimismo la coeducación y el tratamiento de la diversidad tampoco se entienden como prioritarios por el colectivo docente, bien sea por falta de interés en estos temas, bien porque se considere que ya se practica la coeducación convenientemente, y la atención a la diversidad no requiera de medidas alternativas a las que cada docente aplica diariamente en su clase.

Especial significación desde el punto de vista político tiene el hecho de que representen menos del 1% las opiniones de que el problema de la calidad de la enseñanza sea la propia Logse. No aparece ninguna alusión a las Humanidades, a la Historia y la Geografía de lo próximo en detrimento de lo universal, ni a la asignatura de valores cívicos. Esto no define la postura personal frente a la Ley (que se recoge en otro apartado posterior), sino que, como acabamos de decir, no se observa como un hecho negativo para la calidad del sistema educativo, ni incide, como sectores políticos proclaman, en la disminución de los niveles de formación. Los problemas, en todo caso, son de otro tipo.

Finalmente, algo que nos ha sorprendido es que la preocupación por que un porcentaje elevado de alumnos del primer ciclo de ESO permanezca en centros de primaria es mínima, ocupando el último lugar en el catálogo de condiciones de calidad. Nuestro criterio es otro. Estamos plenamente convencidos de que es un aspecto que muestra lo inconcluso del proceso de reforma del sistema, con importantes repercusiones en las condiciones indispensables para atender como se requiere la etapa. Pero circunstancias personales pueden hacer entenderlo de otra manera. Es posible que a los maestros y las maestras no les moleste lo más mínimo que el alumnado de 12-14 años, tradicionalmente perteneciente a los centros de primaria, siga en los mismos, y que, tal vez, los profesores y profesoras de secundaria no tengan ninguna prisa por incorporarlos a sus centros, por ocuparse de una etapa nueva, desconocida para ellos, que cuando menos, es motivo de preocupación. No obstante, estos son los datos; que cada uno, y cada una, saque sus conclusiones y construya sus hipótesis.

2.4.13. Condiciones vinculadas con la organización de los centros

Se pueden incluir en este apartado, ordenadas según su peso relativo en el catálogo, las siguientes:

- 16 Organización y dirección del centro
- 22 Coordinación
- 25 Trabajo en equipo
- 30 Clima de trabajo
- 31 Burocracia excesiva
- 45 Programaciones
- 46 Proyecto educativo

La más valorada (2.3%) es la organización y dirección del centro; pero es preciso aclarar que se incluyen las opciones expresadas de manera separada referidas únicamente a organización, o a dirección, con mayor peso de las primeras. Y esto es así, no porque se considere la dirección como menos importante, sino porque el papel de éstas se manifiesta a través de la buena organización del funcionamiento del centro en todos sus aspectos: administrativos (secretaría, relación con las Administraciones, etc.), educativos (proyectos educativos y curriculares, programaciones, horarios, coordinación, participación, atención a alumnos y a madres y padres, actividades, etc.), servicios (comedor y transporte, en su caso, reprografía, limpieza, mantenimiento, mejora de espacios, etc.), y de relación con el entorno socio-educativo del centro. De la iniciativa y dedicación de los órganos unipersonales y colegiados de dirección depende en buena medida el desarrollo correcto de estos aspectos, esenciales para crear las condiciones funcionales en las que se llevan a cabo los procesos educativos en el nivel más concreto: el de los centros.

Puede resultar sorprendente que de entre los aspectos de carácter educativo se considere mucho más importante desde el objetivo de la calidad que funcione la coordinación (1,1%) de los equipos docentes, en sus diversas vertientes (etapas, ciclos, áreas, departamentos), que el contenido en sí de las programaciones y del proyecto educativo (0.2% cada una). Pero esto puede deberse, como ya hemos comentado en alguna ocasión, a que estos documentos se consideren como una imposición administrativa, formando parte de lo que se considera como burocracia excesiva (0.5%), junto a otras funciones que han adquirido relieve tras la reforma (rellenar boletines, realizar informes, etc.), en el contexto de lo que se llamó durante los Gobiernos socialistas “papeles, papeles y papeles”. Obedece a la sensación de que cualquier objetivo exige multitud de papeles para su realización, y multitud de papeles para su evaluación: tablas, estadísticas, etc., que no sirven para nada. Y los proyectos generales, educativos, curriculares, o programaciones de los departamentos, parece que no escapan del todo a esta consideración; como corrobora el hecho de que en ocasiones

han sido, cuando menos, “inspirados” en otros documentos similares de los centros de reforma pioneros. Pues bien, es preciso trabajar para desburocratizar estos documentos, para convertirlos en los instrumentos útiles que pretenden ser, en el marco de una verdadera autonomía pedagógica y de gestión de los centros sobre la que es preciso avanzar.

En cualquier caso, a pesar de que no se proponga en posiciones más relevantes, no cabe la menor duda de que la vinculación de la organización del centro con la calidad de la enseñanza que en él se realiza es muy estrecha. A partir de ahí, la actuación de los equipos docentes es determinante. Para ello se propone que, lejos del modelo de “cada maestrillo con su librillo”, el trabajo docente se realice en equipo (0.9%). El trabajo coordinado (y volvemos sobre lo dicho) no sólo es sinónimo de eficacia, de calidad, sino que crea un clima de trabajo en el que se comparten estrategias, se aúnan esfuerzos para resolver conflictos, y, además, ayuda a no sentirse aislado y a superar convicciones negativas que a veces se generan en el colectivo docente sobre la utilidad y el sentido de su función, toda vez que los alumnos se perciben como menos receptivos, desmotivados y que cuestionan la autoridad del profesor; los padres exigen pero no siempre se corresponsabilizan de la educación de sus hijos e hijas; y, en definitiva, la sociedad, como ya hemos comentado, cuestiona —cuando no menosprecia— su tarea; tal y como se percibe, y se comenta por muchos docentes en los espacios comunes de convivencia. Así, el trabajo en equipo puede —en esta vertiente— llegar a cumplir una función terapéutica para la frustración, la falta de recursos, el desequilibrio emocional y el estrés. Permítaseme a este respecto recordar (¿añorar?) el refuerzo socializador, de aprendizaje, de posicionamiento... que tenía lugar en las reuniones de claustro, donde se discutía de todo, ciertamente, pero donde se ponían en común los problemas que se originaban en el trabajo cotidiano, con el consiguiente beneficio práctico, y psicológico, ¿por qué no?

2.4.14. Condiciones laborales de profesoras y profesores

Las más importantes por su frecuencia ya las hemos analizado (formación, salud, horario lectivo, reconocimiento social, estabilidad, estrés, gusto por la docencia), pero queda un buen número de ellas, en puestos de menor relevancia, que listamos a continuación:

- 23 Retribuciones
- 28 Seguridad en el desempeño del puesto de trabajo
- 29 Estado de ánimo
- 36 Itinerancias
- 40 Absentismo docente
- 41 Condiciones de trabajo
- 44 Destino

- 48 Impartir afines
- 52 Autoestima del docente
- 53 Autoevaluación del docente
- 56 Exclusiva
- 59 Edad de jubilación

El primer lugar de este resto lo ocupan las retribuciones (1%). Su escaso peso en el conjunto del catálogo sólo puede ser exponente de dos cosas: una, que no tiene incidencia sobre la calidad, salvo para una parte pequeña del colectivo; y dos, que no existe insatisfacción respecto al sueldo (pero esto ya lo veremos más adelante). Ahora baste con decir que las retribuciones no se presentan como condición prioritaria que afecta a la calidad de la enseñanza; como tampoco lo son las itinerancias (0.4%), la obligatoriedad de impartir afines (0.2%), tal vez porque afecten a un colectivo muy concreto, o el destino (0.2%); y mucho menos la hora de exclusiva (0.1%) y la edad de jubilación (0.1%), que se sitúa en el penúltimo lugar del catálogo.

Esto nos lleva a pensar que, a pesar de que la insatisfacción en cualquiera de las condiciones de trabajo pueda tener un reflejo en la actitud del docente en relación al cumplimiento de su trabajo, afectando, en definitiva, a la calidad, las reivindicaciones sindicales no se ligan —en términos colectivos— con el desempeño del puesto, lo que no puede entenderse más que cómo madurez sindical del colectivo docente.

Las restantes condiciones hacen referencia a actitudes más personales; dos, de carácter psicológico: el estado de ánimo (0.6%) y la autoestima (0.2%); y otras dos, que pretenden ser críticas con la actuación docente: el absentismo (0.3%) y la autoevaluación (0.2%).

La primera de ellas (la de más peso), el estado de ánimo, es de respuesta psicológica al medio; puede ser positiva, cuando la actividad docente y las relaciones con la comunidad educativa son satisfactorias en general, y los conflictos se resuelven favorablemente; pero también puede afectar negativamente a la calidad si el medio se revela hostil, la relación con los alumnos produce cansancio físico y agotamiento, se siente la presión crítica de la sociedad, y se duda de la utilidad del trabajo personal; en definitiva, cuando la autoestima del docente se viene abajo, pudiéndose producir alteraciones psicológicas importantes: depresiones, ansiedad, estrés.

En el extremo opuesto se habrían de situar el absentismo docente y la autoevaluación. El primer caso se refiere a esa proporción de personal (cuya determinación abordaremos en el objetivo 4) que por motivos diversos —generalmente enfermedad— no puede atender con regularidad su trabajo, siendo preciso recurrir a otros compañeros o a sustituciones. La lentitud del aparato administrativo para realizar éstas y las limitaciones impuestas por motivos presupuestarios tienen como consecuen-

cia que en muchas ocasiones los alumnos deban ser atendidos por el profesor de apoyo —o de guardia, en secundaria—, la profesora del aula de al lado o por quien libra porque su grupo está con algún especialista, con la consiguiente merma de calidad (cuando el proceso es muy reiterativo) y el malestar de los compañeros y las compañeras, agravado cuando es conocido que los motivos no son del todo justificados.

La última de estas cuatro condiciones responde a un pequeño porcentaje que se muestra crítico con los profesores y las profesoras que no someten mínimamente a consideración sus métodos, los resultados, o sus actitudes con alumnos, madres y padres, u otros compañeros. La ausencia de autoevaluación —más o menos formal— puede tener repercusiones negativas para la calidad, a pesar de que sea una opinión tan escasa entre las personas entrevistadas; y estamos persuadidos de que el recurso a la misma se irá generalizando progresivamente en el colectivo docente por su importancia instrumental para introducir correcciones en los procesos de enseñanza.

2.4.15. El alumnado

Las condiciones que se han expresado referidas a alumnas y alumnos son las siguientes:

- 8 Motivación
- 19 Disciplina y respeto
- 26 Diversidad de alumnado
- 32 Grupos de edades diversas
- 33 Alumnos problemáticos
- 34 Grupos de integración
- 38 Interés del alumnado
- 54 Conflictividad
- 58 Televisión

En un lugar destacado de la lista, con un peso del 3.4% (mayor que, por ejemplo, el del horario lectivo), sitúan los docentes con el objetivo de la calidad la motivación de los alumnos. Entendemos que el problema que se plantea es precisamente el contrario: la dificultad que supone la desmotivación de los alumnos. Y por supuesto no se trata de la desmotivación en una determinada área o materia. La preocupación tan usualmente expresada por los enseñantes es la falta de interés por el aprendizaje, la dificultad de integración en el centro o en el aula, el rechazo —manifestado con actitudes diversas— al sistema; y derivado de ello la falta de respeto y de disciplina que reflejan el 1.6% de las opiniones, y que se traduce en un convencimiento personal de pérdida de autoridad.

Por supuesto que todas estas actitudes admiten grados; ni son universales (¡menos mal!), ni se dan con la misma intensidad en todos los casos; aunque creo que no es

arriesgar demasiado si afirmamos que la sensación de que cuesta más motivar a los alumnos, la relación con ellos, y el logro de los objetivos educativos, es generalizada (los datos cuantitativos los conoceremos inmediatamente).

Donde se produce la discrepancia es en el análisis de las causas: unas son externas, diríamos de carácter extraeducativo; otras, por el contrario, tienen que ver mucho con la estructura del sistema, el clima de convivencia en el centro, y los modelos de relación entre profesorado y alumnado.

De las primeras podemos ir siguiendo una secuencia temporalmente variable. En momentos de mayor sensación de crisis de empleo se achacaba el desinterés a la falta de expectativas profesionales. Con épocas de bonanza económica, al bienestar familiar y la despreocupación por el futuro. En ambientes sociales desfavorecidos, y mucho más en bolsas de marginación y de exclusión social, porque se generan actitudes de rechazo a un sistema que se ve como ajeno a sus necesidades, y los comportamientos fluctúan entre la atención a los intereses más inmediatos y la marginalidad. Los contenidos de los programas que los medios de comunicación (a pesar de que la televisión se sitúa en el último lugar de esta serie) dirigidos a niños y adolescentes son portadores de actitudes de otras sociedades más desestructuradas, individualistas, insolidarias e incluso violentas, que se mimetizan y se terminan convirtiendo en modelos a seguir que se manifiestan con normas de comportamiento y valores que hasta hora nos resultaban ajenos, pero que se van filtrando progresivamente volviéndose cotidianos. Que estos medios no son definitivos en las percepciones de los más jóvenes es claro, pero que forman parte como unos educadores más en sus procesos de formación no lo es menos.

Por otra parte jamás en nuestra historia había existido tanto tiempo y tantos medios para la vivencia de la adolescencia. Anteriormente, la salida de la infancia suponía la necesidad de unos aprendizajes para incorporarse al mundo laboral; ahora esa incorporación se percibe por parte de los más jóvenes como lejana y por tanto no se ven los estudios como los medios más eficaces e imprescindibles para abordar el mundo laboral, por otra parte incierto.

Esta desmotivación es un ingrediente más —no el más definitivo— que hace expresar a los docentes su manera de ver la conflictividad en las aulas, cuyas formas más constantes tienen que ver con situaciones de indisciplina —que por otra parte siempre han existido—, situaciones disruptivas ocasionales, de agresión verbal o física entre el alumnado y, a veces, entre algún alumno y algún profesor. De todos modos, estos hechos, dados a conocer exhaustivamente por los medios de comunicación como violencia, no son sino conflictos de convivencia escolar, relevantes como exponente de cambios que se operan en los comportamientos y en las actitudes, pero cuantitativamente menores (todavía): diferentes investigaciones actuales

ponen de manifiesto que es un 2% de alumnos escolarizados los que manifiestan este tipo de conductas —aunque conozcamos el 97% de ellos a través de los medios de comunicación—; y lo que realmente preocupa es que no se intente evitar el incremento previsible, que ya ha sucedido en otros países de nuestro entorno.

La conflictividad escolar, siendo una realidad preocupante, no es sino el reflejo de los aprendizajes que los más jóvenes perciben en la propia sociedad; aprendizajes que cada vez les aportan menos recursos para solucionar los conflictos de manera pacífica.

¡Y quién dice que el pescado es caro!

La falta de respeto responde a la pérdida de la autoridad moral y científica que el profesor ha representado tradicionalmente; pero que no se produce en la escuela, sino que en ella se refleja esta tendencia social. Es el entorno social de conocidos, de vecinos, el tendero... el que cuestiona a la menor oportunidad que se les presenta el papel de los enseñantes: sus horarios, las vacaciones, las fiestas, el sueldo, su falta de formación y, en definitiva, su función social. Y a esto no son ajenas determinadas opiniones y actuaciones de algunas asociaciones o federaciones de padres de alumnos.

A este conjunto de elementos externos que se levantan, a criterio de algunos enseñantes, como causas de la desmotivación de los alumnos y las alumnas, del alumnado conflictivo, de la falta de respeto y de disciplina, etc., hay que añadir —ya lo hemos dicho— algunos otros de carácter propio del propio sistema y del centro escolar.

Estamos convencidos de que con la Logse se perdió una oportunidad de oro para conceptualizar y hacer viable un nuevo modelo de tiempo escolar, el que vendría aproximado por la idea de un horario flexible. Ciertamente, la secuenciación de materias diarias, hora tras hora los chicos en sus pupitres, ayuda poco a hacer la educación atractiva. Los currículos pueden entenderse como demasiado rígidos; pero el autoritarismo del sistema se manifiesta de forma más sutil a través del dogmatismo de las materias, de los conocimientos absolutos presentados —no necesariamente— de manera autoritaria por el profesor en clases denominadas "magistrales", pero que en realidad son sólo tremendamente aburridas, y donde la clave del éxito educativo se asocia con la actitud pasiva, dócil y repetitiva del alumno. Y esto todavía permanece, como restos del naufragio.

La falta de entendimiento en el centro, la ausencia de coordinación, la escasez de participación de los alumnos en las decisiones, de medios, de iniciativas; la relación autoritaria del equipo directivo con los alumnos —a veces con los profesores—, los intereses grupales, etc., contribuyen poco a favorecer la motivación y el interés del alumnado, la atención a la diversidad del alumnado, a quienes tienen necesidades particulares, sean debidas a problemas de aprendizaje, físicos, psíquicos, o de origen

social. Son, sin duda, prácticas que deben desaparecer de la vida educativa de los centros: se eliminarían con ello muchos de los problemas que nos angustian a los enseñantes, contribuyendo al objetivo de la salud, y, sobre todo, al del buen funcionamiento del sistema bajo parámetros de calidad.

2.5. Modificación de hábitos y actitudes personales ante los cambios educativos

En los comentarios a las condiciones de trabajo y su incidencia sobre la calidad hemos expresado en forma de opinión (interpretación) que los cambios operados en la sociedad y en el sistema educativo han tenido como consecuencia la modificación de actitudes y hábitos de trabajo de los docentes. Han tenido que asumir mayores exigencias de las familias; mayores responsabilidades derivadas de la nueva ordenación del sistema educativo; y todo ello en un contexto de pérdida progresiva de consideración social de su tarea, trabajando con un alumnado más desmotivado y cuyo comportamiento grupal se revela más complejo.

Nos toca ahora contrastar estas valoraciones y fundamentar nuestro análisis sobre la realidad que dibujan las opiniones de los propios docentes a través de las entrevistas. Vamos a ver si las actuales circunstancias educativas exigen mayores dosis de energía física y psíquica, si las tareas se realizan con más dificultad, si ha variado la valoración social, y cuáles han sido las respuestas con cambios de hábitos personales y laborales, y de actitudes frente al propio sistema educativo. Se ha tomado como referencia la Logse, porque representa el nuevo marco normativo, pero también como referente temporal, desde el convencimiento de que los cambios sociales que tienen su reflejo en la práctica docente han sido progresivos e iniciados anteriormente a la concreción legislativa de la nueva ordenación del sistema educativo.

2.5.1. Dificultad y esfuerzo

Nos interesamos en primer lugar por saber si el desempeño de la tarea educativa actualmente resulta más o menos difícil que lo era en años anteriores.

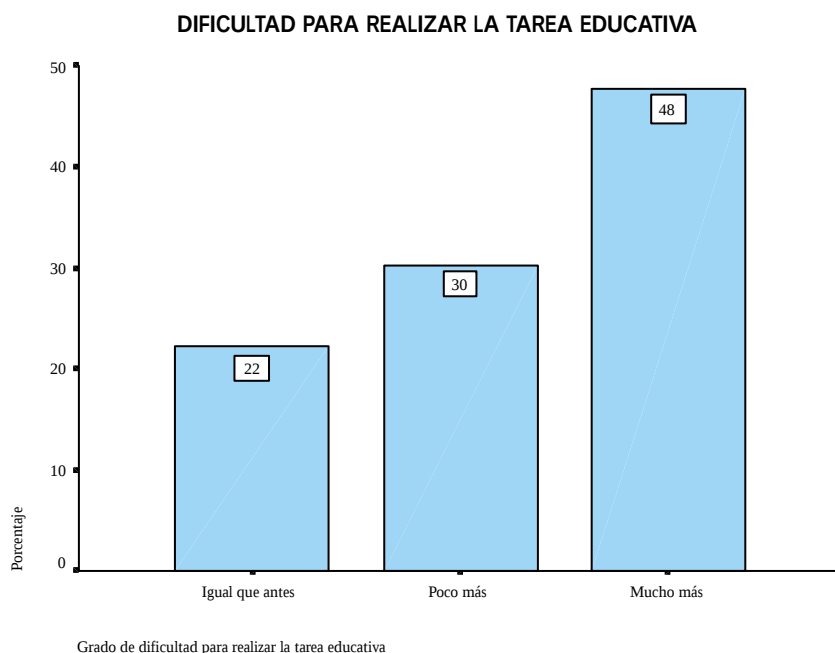
Grado de dificultad para realizar la tarea educativa

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Igual que antes	1	107	21,1	22,1	22,1
Poco más	2	147	28,9	30,3	52,4
Mucho más	3	231	45,5	47,6	100,0
Ns/Nc	,	23	4,5	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Mediana 2,000 Moda 3,000

(TII. 2.2.)

La tabla precedente y la gráfica correspondiente recogen las opiniones al respecto de los docentes; y éstas no dejan lugar a dudas: tres de cada cuatro docentes de los encuestados (78%) reconocen una mayor dificultad en la realización de sus tareas educativas. Un 30% del total la valoran como un poco más difícil, mientras que casi la mitad (48%) la sienten como mucho más difícil. Sólo uno de cada cinco (22%) considera que el grado de dificultad es el mismo que antes.

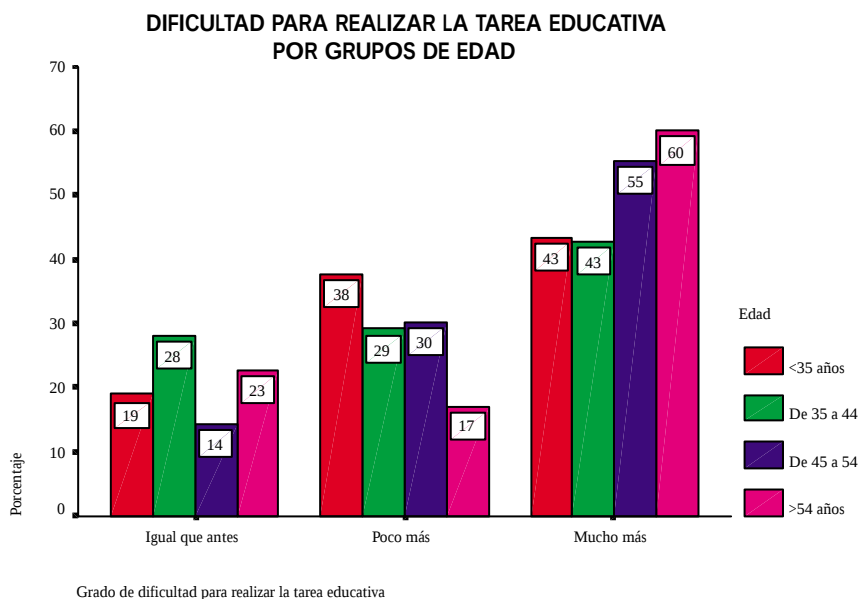


(G II. 2. 2.)

La dificultad se considera necesariamente en relación a las manifestaciones del conjunto de cambios familiares, sociales, legislativos, presupuestarios, administrativos; a través de las sesenta —y más— condiciones de trabajo que acabamos de analizar, con grados de mayor o menor relevancia.

Resulta asimismo mucho más difícil la tarea para los grupos de edad superiores: para el 55% de entre 45 y 54 años, y el 60% de mayores de 54 (G II. 2. 2. 1.). No es generalizable, pero la predisposición para adaptarse a los cambios y asumir nuevas exigencias va disminuyendo con la edad.

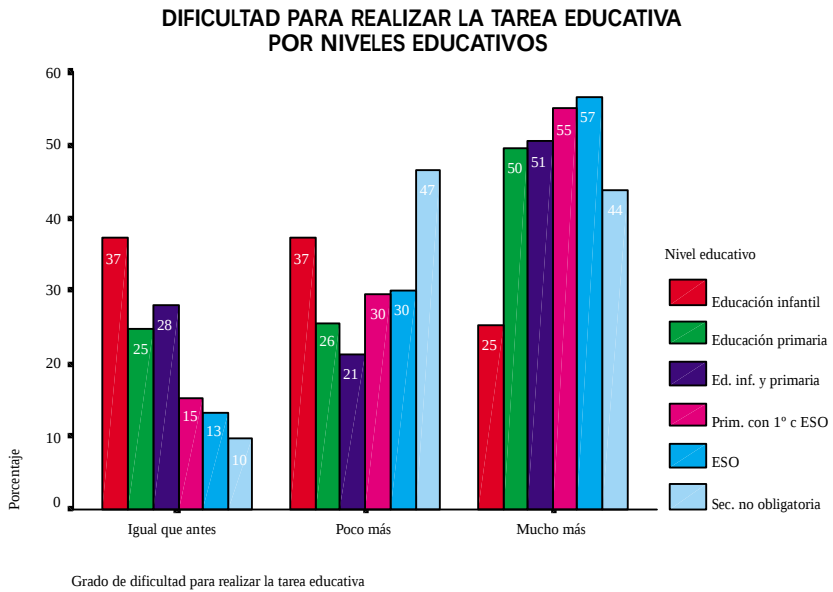
En cualquier caso no son evoluciones lineales, como demuestra el hecho de que sean los que tienen edades comprendidas entre 35 y 44 años —con mayor experiencia docente desarrollada en tiempos anteriores— los que sobresalen (28%) en la valoración “igual que antes”; mientras que los más jóvenes (los menores de 35 años, con pocos —o ningún— años de docencia pre-Logse) se identifican en mayores porcentajes con las opciones de más dificultad, “poco más” (38%) y “mucho más” (43%).



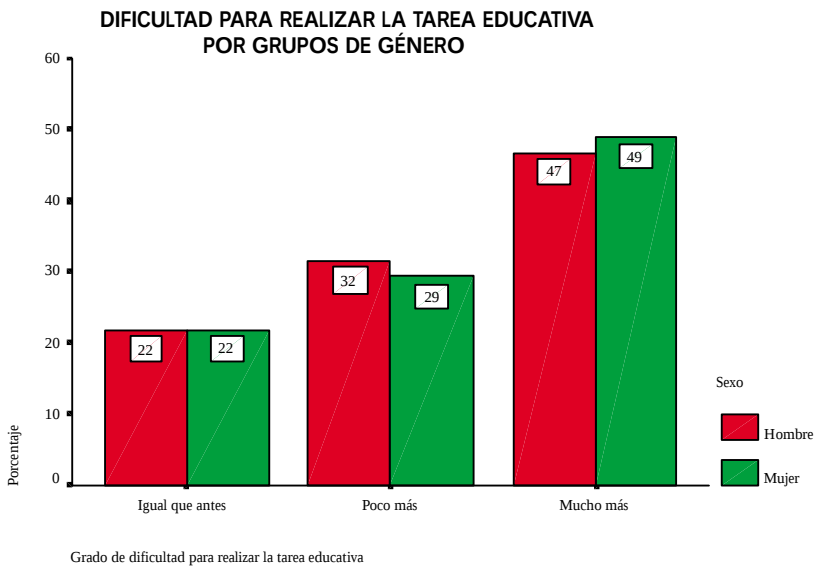
(G II. 2. 2. 1.)

Por lo que respecta a los niveles educativos, hay que señalar que es en educación infantil donde la mayor parte considera la dificultad igual (37%) o poco más (37%) que antes (G II. 2. 2. 2.), mientras que según avanzamos de nivel los porcentajes van creciendo sobre la opción de mayor dificultad, con la excepción de los docentes de secundaria no obligatoria, que, contra todo pronóstico, casi la mitad (47%) sólo valoran la dificultad como un poco mayor, frente al 44% que lo hacen como mucho mayor. Así, el 50% de docentes de primaria, el 51% de centros de infantil y primaria, el 55% de los que están en primaria con alumnos del primer ciclo de ESO, y el 57% de quienes se dedican a la ESO, sienten mucho más difícil la realización actual de sus tareas docentes.

Las diferencias por grupos de género apenas son significativas (G II. 2. 2. 3.): los porcentajes de profesores y profesoras de todos los niveles que consideran igual dificultad que antes es el mismo (22%), ligeramente superior el de hombres (en tres puntos) en la opción “poco más” (32%), y dos puntos por encima el de las mujeres que encuentran la dificultad mucho mayor (49%).



(G II. 2. 2. 2.)



(G II. 2. 2. 3.)

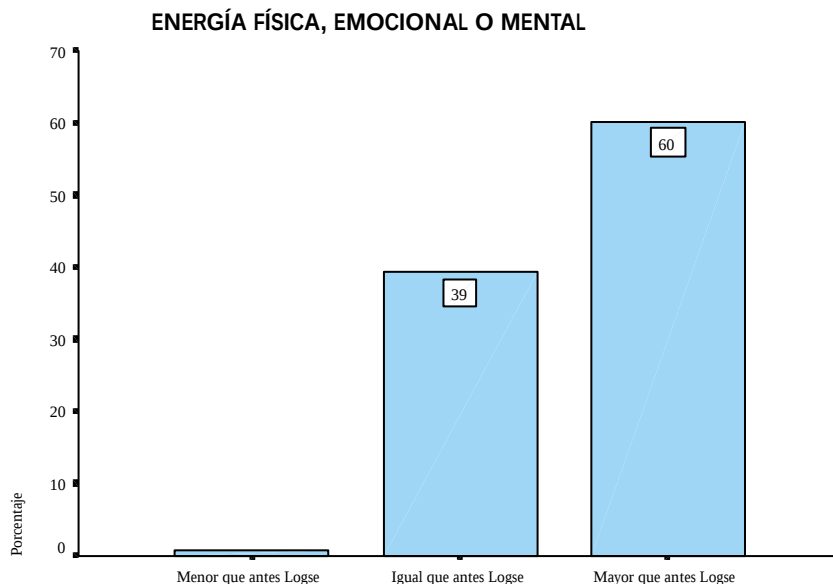
Una concreción de la mayor dificultad asociada a la práctica docente se hace patente en el aumento de energía física y psíquica que profesores y profesoras, maestros y maestras, emplean en sus tareas.

El trabajo actual exige un grado de energía física, emocional o mental

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Menor que antes de Logse	1	4	,8	,8	,8
Igual que antes de Logse	2	192	37,8	39,2	40,0
Mayor que antes de Logse	3	294	57,9	60,0	100,0
Ns/Nc	,	18	3,5	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Mediana 3,000 Moda 3,000

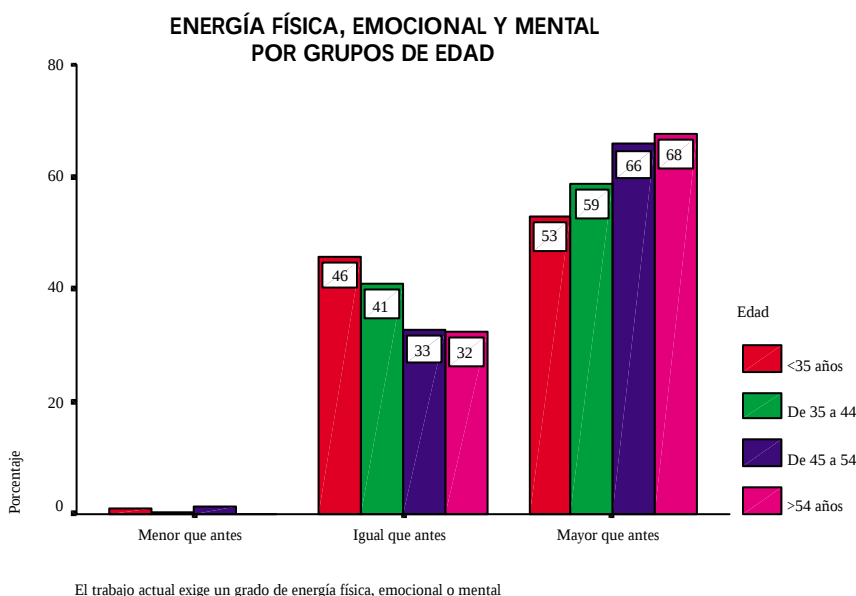
(TII. 2.3.)



El trabajo actual exige un grado de energía física, emocional o mental

(G II. 2. 3.)

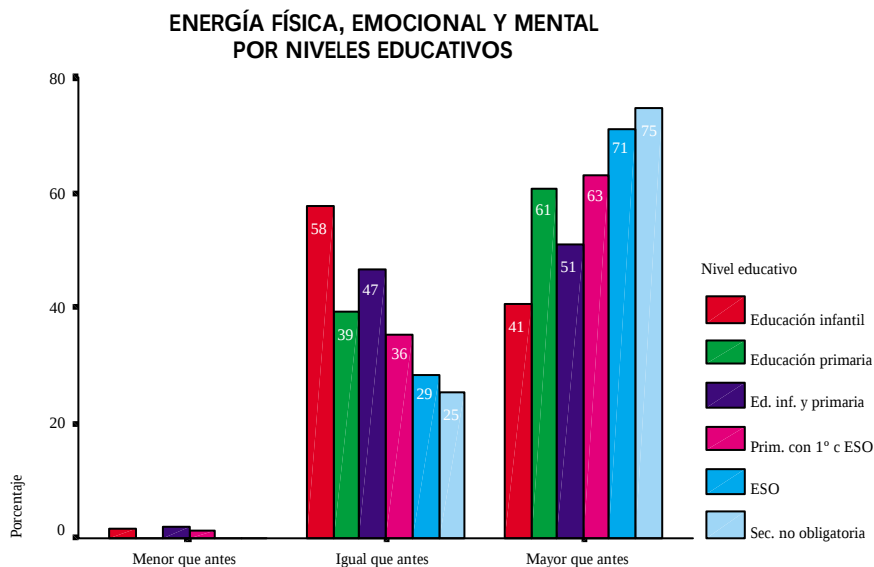
Como podemos observar en la tabla y en la gráfica precedentes es insignificante el porcentaje de quienes consideran que el grado de energía física, emocional o mental que les exige su trabajo actual es menor que el de tiempos anteriores a la reforma (1%). La práctica totalidad de opiniones se dividen entre dos opciones: el esfuerzo físico y mental se mantiene en los mismos niveles (39%), o es mayor (60%). Las cifras son bien elocuentes: el 60% de las personas consultadas manifiestan que actualmente el trabajo les exige mayor grado de energía física, emocional o mental. Esto es el reflejo cuantificado de todas las circunstancias arriba analizadas y que se relacionan con los cambios que se han ido produciendo temporalmente.



(G II. 2. 3. 1.)

La regularidad de la evolución, en este caso, por grupos de edad es patente: decrecen progresivamente los porcentajes en la opción “igual que antes” según avanzamos en los grupos de edad (desde el 46% en los menores de 35 años hasta el 32% en los mayores de 54), y crecen en la opción “mayor que antes”. Esta es la opción para el 53% del grupo de menores de 35 años; para el 59% de los que tienen edades comprendidas entre los 35 y los 44; para el 66% de entre 45 y 54 años; y, en fin, para el 68% de mayores de 54 años. Son datos que no dejan lugar a duda: el grado de energía física, emocional o mental que se requiere aumenta progresivamente con la edad.

Y algo muy similar sucede cuando observamos la evolución desde el punto de vista de los niveles educativos, donde la única alteración que se produce en la progresividad se da en los centros únicamente de primaria (G II. 2. 3. 2.), que se decantan más significativamente sobre la opción mayoritaria de “mayor energía que antes”.



El trabajo actual exige un grado de energía física, emocional o mental

(G II. 2. 3. 2.)

Salvo la excepción señalada, los porcentajes sobre la opción “igual que antes” van decreciendo desde infantil a secundaria no obligatoria: es la opción mayoritaria para las maestras y maestros de infantil (58%), y la menos puntuada por los docentes de secundaria no obligatoria (25%). Obviamente, los procesos se invierten al referirnos a la opinión según la cual se exige actualmente mayores dosis de energía, con valores que alcanzan el 63% para docentes en centros de primaria con primer ciclo de ESO, el 71% en el caso de que den clases en ESO, alcanzando hasta el 75%, tres de cada cuatro, si se trata de la secundaria no obligatoria.

En resumen, se requiere mayor esfuerzo cuanto más aumenta la edad, y según se avanza en los niveles educativos.

2.5.2. Reconocimiento social

Ya hemos expuesto los hechos y realizado los análisis. El objetivo que perseguimos ahora es el de la contrastación y la cuantificación. Vamos a poner cifras a ese fenómeno tan significativo del momento que vive el profesorado en el que predomina la sensación de que la sociedad, cada vez más exigente, infravalora —cuando menos— o desprecia la labor de los docentes, especialmente a causa de sus condiciones de trabajo.

Reconocimiento social

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Peor que antes de la Logse	1	275	54,1	55,7	55,7
Igual que antes de la Logse	2	190	37,4	38,5	94,1
Mejor que antes de la Logse	3	29	5,7	5,9	100,0
Ns/Nc	,	14	2,8	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Mediana 1,000

Moda 1,000

(TII. 2.4.)

Pues bien, la opinión mayoritaria de los docentes está clara: el 56% de los consultados siente que la valoración social de su trabajo es hoy peor que hace varios años, antes de la reforma educativa; con lo que se confirman nuestras sospechas, y se corroboran los análisis anteriores. No es una sensación generalizada pero sí muy mayoritaria, y cuyos efectos se están haciendo sentir, con toda certeza, como malestar de los docentes, con respuestas individualizadas, y como erosión de la calidad del sistema, lo que justifica el lugar preeminente que se le ha atribuido en el catálogo de condiciones de trabajo determinantes de la calidad.

El colectivo que piensa que la valoración social de la tarea educativa no ha sufrido variaciones en los últimos años —que sigue igual que antes— representa el 38% del total válido; y sólo un grupo más pequeño, el 6%, se sienten mejor considerados que anteriormente. Esto es, en términos globales, el 94% de los docentes consultados piensa que el reconocimiento social es peor o igual que el de hace años; nunca que haya mejorado.

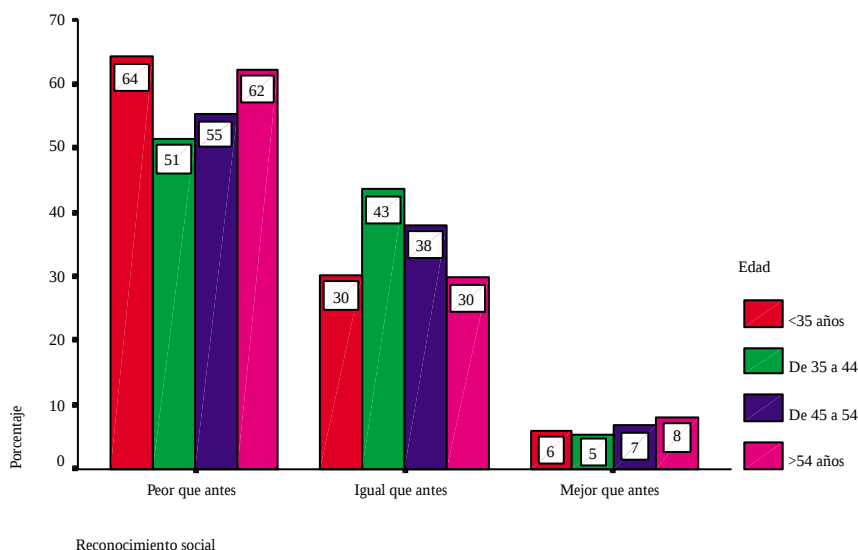
Todavía tendremos oportunidad de precisar más la valoración cuando midamos el grado de satisfacción sobre diversos aspectos de la organización del trabajo, entre los que volvimos a introducir el reconocimiento de la tarea docente, visualizando la distribución de frecuencias y calculando los estadísticos más representativos. Bástenos, por el momento, con estos porcentajes.



(G II. 2. 4.)

Lo que puede resultarnos de interés es ver cómo varían los porcentajes anteriores cuando los distribuimos en grupos de edad (ver gráfica siguiente, G II. 2. 4. 1.). La opción minoritaria, la que se considera mejor valorada que hace años, se mantiene con porcentajes bajos, similares para todos los grupos de edad. Donde el comportamiento se diferencia con la edad es en las otras dos opciones. Los porcentajes de quienes identifican que el reconocimiento social es peor que antes de la Logse van creciendo progresivamente según va aumentando la edad de los grupos; y disminuyendo de la misma manera en la opción “igual que antes”, toda vez que los de la tercera opción hemos dicho que se mantenían prácticamente constantes; pero una vez más con el contrapunto que dibuja la opinión de los menores de 35 años quienes, a pesar de su menor experiencia, son los que más se decantan por que la situación ha empeorado (64%).

RECONOCIMIENTO SOCIAL DE LA LABOR DOCENTE POR GRUPOS DE EDAD

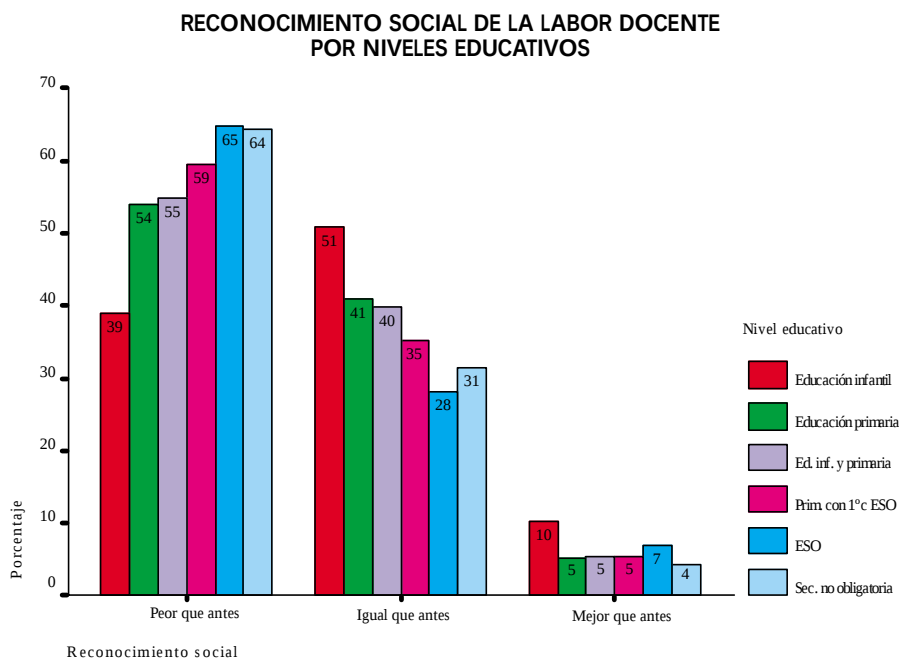


(G II. 2. 4. 1.)

Los restantes grupos de edad se mueven entre el 51% (de 35 a 44 años) al 62% (mayores de 54 años) en la opción más desfavorable; lo que se traduce, con las consideraciones anteriores, en un 43% y un 30%, respectivamente, en la consideración que se pronuncia por que el reconocimiento se mantiene igual.

Las mismas secuencias anteriores se repiten desde los grupos que hemos establecido por niveles (G II. 2. 4. 2.): la opinión “peor que antes” es minoritaria en infantil, y va creciendo en los demás niveles de manera progresiva hasta alcanzar su máximo (65%) para los docentes de ESO (el 64% si se trata de secundaria no obligatoria); mientras que la “igual que antes” es la más elegida por las maestras y maestros de infantil (51%), y tiene su valor mínimo en el nivel de ESO (28%), siguiendo un proceso de descenso progresivo en el resto de niveles (con un ligero repunte cuando se pasa a la no obligatoria).

De las proporciones, muy igualadas, a propósito de la opción “mejor que antes”, el mayor valor lo dan los docentes de infantil, y el menor los de no obligatoria.



(G II. 2. 4. 2.)

2.5.3. Las respuestas

Las consecuencias de estos hechos pueden manifestarse de manera muy diversa, individual, con respuestas en las que prima el deterioro de la salud física o mental, o a través de un mayor o menor grado de insatisfacción expresada en el medio de trabajo y en los ámbitos familiar y social.

Un mecanismo de diagnóstico útil consiste en observar si se producen cambios en los hábitos de consumo de estimulantes y de ansiolíticos o antidepresivos, siempre contrastando el hecho con otras circunstancias familiares o personales ajenas al espacio educativo.

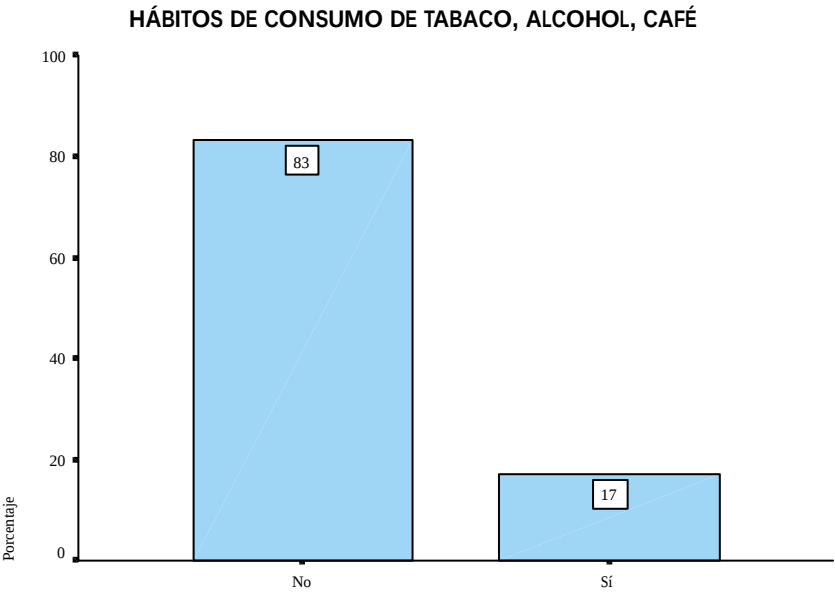
En este sentido, se preguntó a las personas entrevistadas si en los últimos tres años habían notado un aumento en los hábitos de consumo de tabaco, alcohol, café u otros estimulantes. Las respuestas se recogen en la tabla y en la gráfica siguientes.

Aumento de hábitos relacionados con el consumo de tabaco,
alcohol, café, etc..

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	417	82,1	82,9	82,9
Sí	2	86	16,9	17,1	100,0
Ns/Nc	,	5	1,0	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 1,000

(T II. 2. 5.)

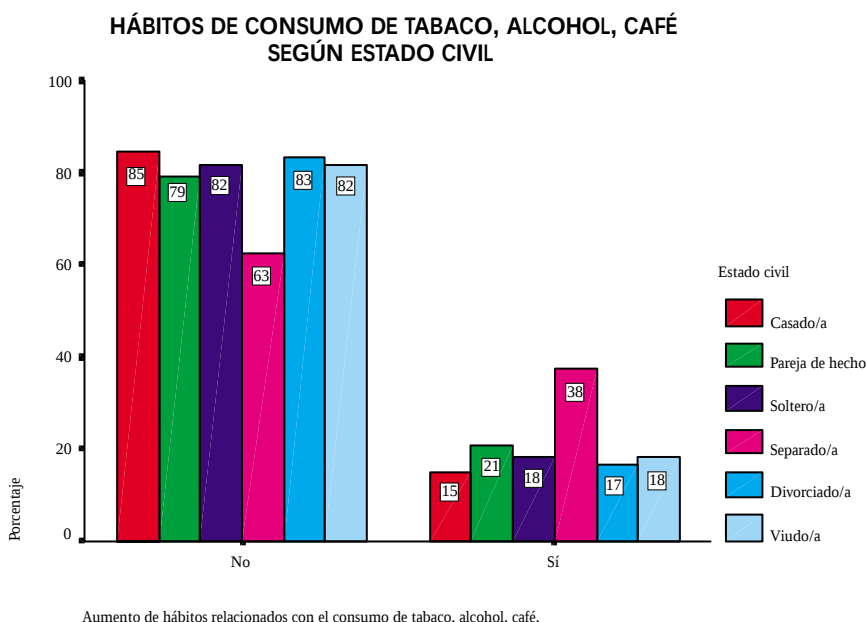


Aumento de hábitos relacionados con el consumo de tabaco, alcohol, café,

(G II. 2. 5.)

El aumento en el consumo de estimulantes durante los tres últimos años se ha dado en el 17% de los docentes entrevistados. Esto es, 17 de cada 100 afirman que han aumentado el consumo de alcohol, café, tabaco, etc. en los últimos tiempos. La cifra puede parecer pequeña, pero no lo es en absoluto; tengamos en cuenta que se trata de una respuesta psico-somática que de ser generalizada representaría una situación alarmante.

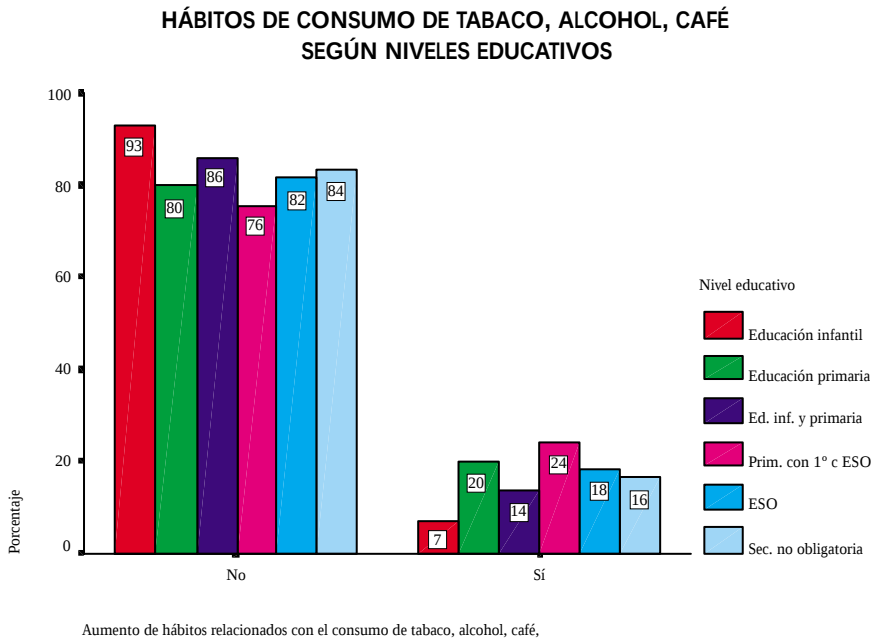
Las causas de este incremento pueden tener un origen laboral, pero también familiar o personal.



(G II. 2. 5. 1.)

La gráfica precedente nos muestra que donde menos se hace patente el incremento es en el colectivo de educación infantil (7%), mayoritariamente femenino, y eso, a pesar de que el aumento de consumo es mayor en las mujeres (18%) que en los hombres (15%); correspondiendo el mayor porcentaje al que está en centros de primaria con primer ciclo de ESO, seguido del de primaria, ESO y secundaria no obligatoria.

Como hemos dicho pueden existir circunstancias personales que colaboren con las laborales en la motivación al recurso de los estimulantes. La gráfica siguiente nos muestra la distribución de los incrementos según el estado civil de los docentes.



(G II. 2. 5. 2.)

Los resultados son muy reveladores. El hecho de ser los porcentajes muy similares en los diferentes estados civiles indica que las causas familiares en el aumento del consumo de estimulantes o no son significativas, o inciden con igual capacidad en divorciados/as (17%), y solteros/as y viudos/as (18%); ligeramente inferior si se trata de casados/as (15%), (¡ah, la estabilidad de la familia tradicional!), y superior en las parejas de hecho (21%); siendo la situación más proclive (hay que ahogar las penas) a recurrir a estimulantes la de separados/as (38%), a una distancia significativa de las restantes.

Las circunstancias que rodean el medio laboral pueden convertirse para muchas personas en hostiles, provocándoles respuestas de carácter psíquico que tienen que ver con el estrés, la depresión o estados de ansiedad. Como indicador de la existencia de estos síntomas puede servir el conocimiento de incrementos observados en la ingestión de ansiolíticos o antidepresivos en un espacio temporal reciente, que nosotros

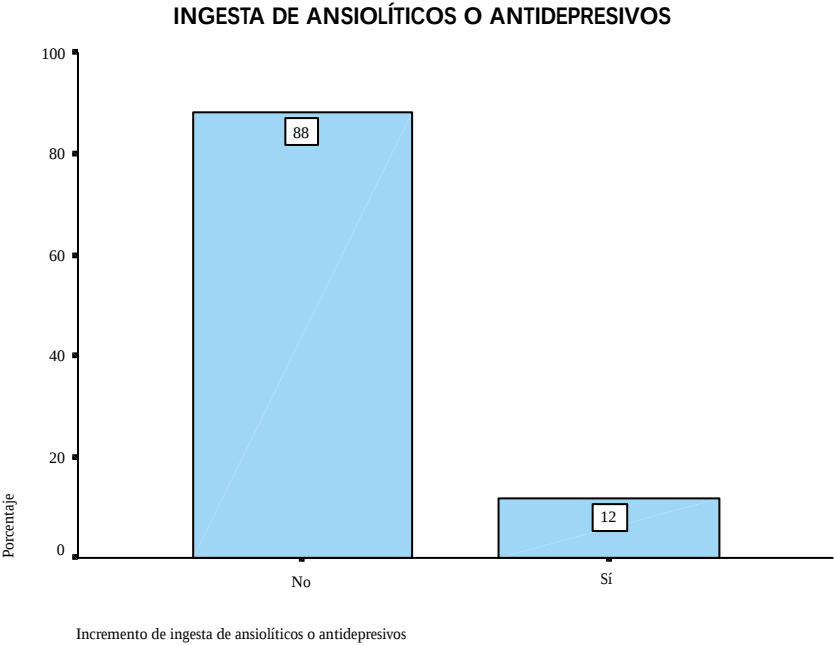
hemos situado igualmente en los tres últimos años. La tabla y las gráficas siguientes nos aportan los datos de las entrevistas.

Incremento de ingestión de ansiolíticos o antidepresivos

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	444	87,4	88,1	88,1
Sí	2	60	11,8	11,9	100,0
Ns/Nc	,	4	,8	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 1,000

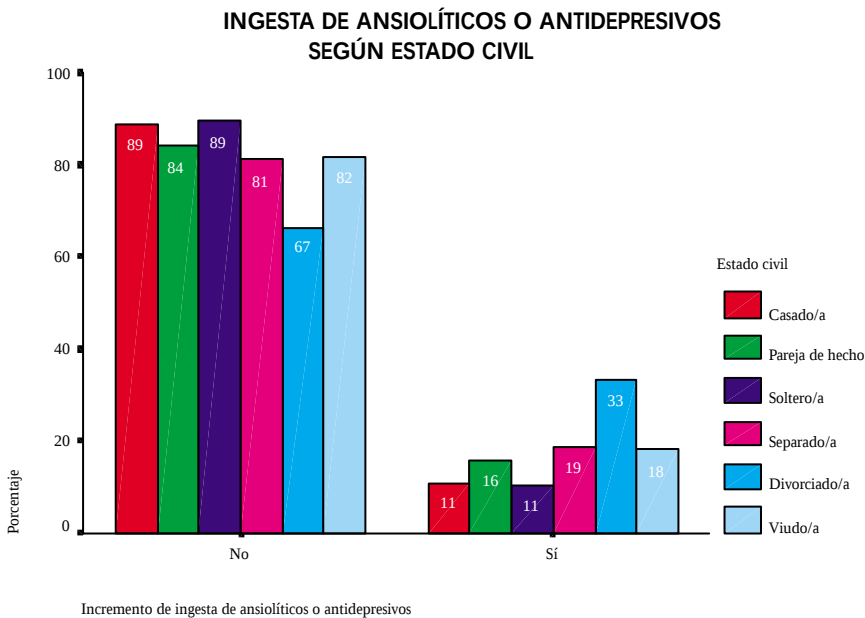
(T II. 2. 6.)



(G II. 2. 6.)

Siendo una proporción ligeramente inferior a la del consumo de estimulantes, resulta, con todo, relevante: que 12 de cada 100 docentes encuestados reconozcan que han aumentado en los últimos tres años el recurso a medicamentos ansiolíticos y antidepresivos indica claramente la existencia de una respuesta de carácter psíquico —no por minoritaria menos importante— a los problemas con los que se enfrentan los enseñantes.

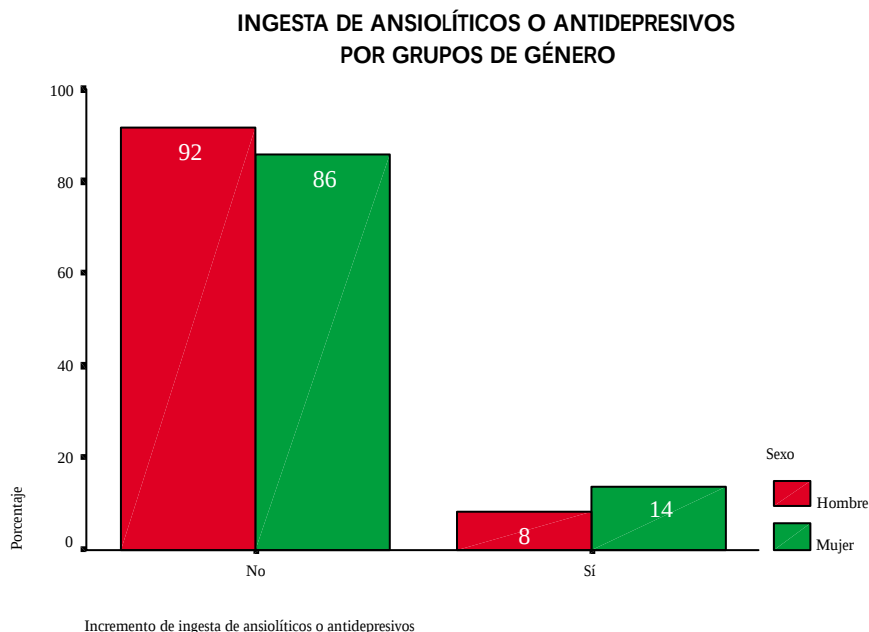
Como en el caso anterior, las situaciones familiares pueden tener su presencia significativa en el proceso de respuesta individual.



(G II. 2. 6. 1.)

Este recurso presenta mayor incidencia en el grupo de divorciados/as (33%), cuya proporción contrasta por estar catorce puntos por encima de la más alta de las restantes: la de separados/as, que se sitúa, con el 19%, muy próxima a la de viudedad (18%), y ligeramente superior a la de las parejas de hecho (16%). Los estados civiles en los que el impacto de la medida es menor son los de casado/a y soltero/a, ambos con un porcentaje de incremento del 11%.

Pero a pesar de estas diferencias en los porcentajes, salvo en el caso extremo del 33% del grupo de divorciados y divorciadas, el hecho constatado es que el efecto de incremento de ingestión de medicamentos antidepresivos y ansiolíticos se produce independientemente del estado civil; lo mismo que sucede si lo comparamos entre hombres y mujeres.



(G II. 2. 6. 2.)

La gráfica precedente nos permite visualizar el mayor impacto de este recurso en el colectivo de mujeres, en el que el porcentaje de aumento del hábito de consumo de medicamentos (14%) se sitúa seis puntos por encima del correspondiente a los hombres (8%). Esta mayor proporción de mujeres explicaría los porcentajes sobresalientes en los colectivos de separados, divorciados y viudos, pues en ellos la mayoría son mujeres (parece ser que los hombres tiende a emparejarse tan pronto como pueden).

En resumen: el recurso a la ingestión de medicamentos antidepresivos o de tipo ansiolítico es más notable en el colectivo de mujeres, pero común a ambos. Lo mismo sucede en los distintos estados civiles: destaca el porcentaje de consumo en separados/as, divorciados/as y viudas/os, pero se da igualmente en todos ellos.

Estas alteraciones del bienestar físico y, sobre todo, psíquico como reacción psicosomática personal a un conjunto de situaciones externas que se revelan agresivas para la persona, pueden tener su respuesta en las intenciones y/o en su toma de decisiones. Veamos concretamente un tipo de ellas: la que se refiere a la búsqueda de alternativas profesionales.

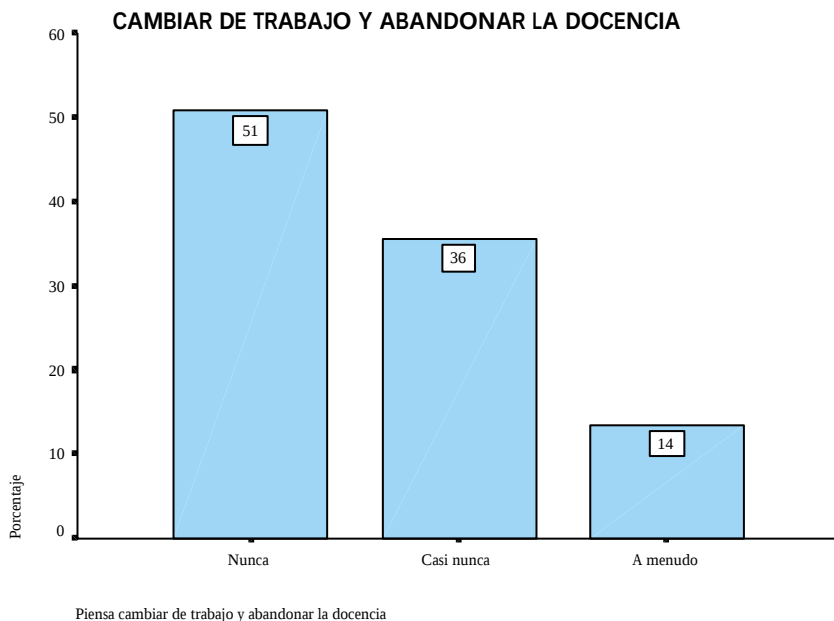
Se plantea en dos aspectos: en el terreno de la reflexión personal y de la intención, y en el plano de la decisión tomada. En el primer caso se pregunta sobre la frecuencia en que se piensa en cambiar de trabajo abandonando la docencia; en el segundo, sobre la decisión tomada, en la búsqueda actual de otro trabajo.

Piensa cambiar de trabajo y abandonar la docencia

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Nunca	1	254	50,0	50,8	50,8
Casi nunca	2	178	35,0	35,6	86,4
A menudo	3	68	13,4	13,6	100,0
Ns/Nc	,	8	1,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

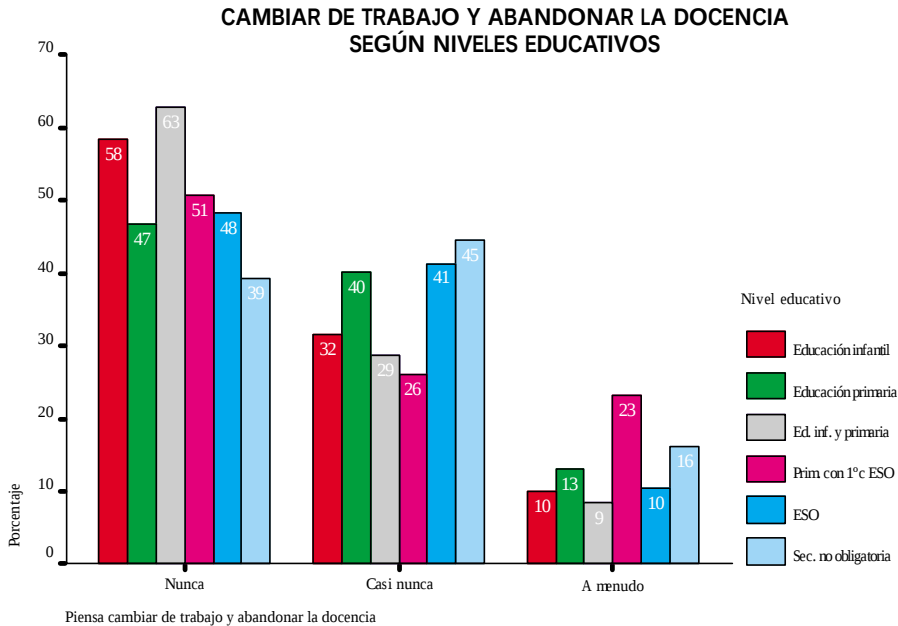
Mediana 1,000 Moda 1,000

(T II. 2. 7.)



(G II. 2. 7.)

Ya se ha dicho que la enseñanza es una profesión estresante. El exceso de presión ambiental, la caída de la autoestima, la insatisfacción... actúan provocando reacciones de huida, de necesidad de cambio; de manera esporádica o, a veces, más recurrente. La tabla y la gráfica anteriores muestran que estos procesos tienen lugar en casi la mitad de nuestro colectivo de docentes de la enseñanza pública; en un 36% el pensamiento de abandonar la docencia se da con poca frecuencia, pero existe un 14% que se lo plantea más a menudo; una cifra coherente con los porcentajes observados de docentes que modifican sus hábitos de consumo de sustancias estimulantes o de medicamentos para tratamientos psicológicos.



(G II. 2. 7. 1.)

Y una vez más parece ponerse de manifiesto que estos mecanismos que reflejan mayor insatisfacción se observan con más nitidez en los niveles superiores de la pública no universitaria. En efecto, la gráfica anterior nos muestra que es en la secundaria obligatoria (41%) y en la no obligatoria (45%) donde se alcanzan las proporciones máximas de quienes casi nunca se plantean abandonar la docencia; aunque en el colectivo más exiguo, donde la tentación de abandono es más reiterativa, las proporciones máximas se dan en los que están en centros de primaria con alumnos de ESO (23%), con siete puntos por encima del siguiente nivel, la secundaria no obligatoria (16%), y a diez del de primaria (13%).

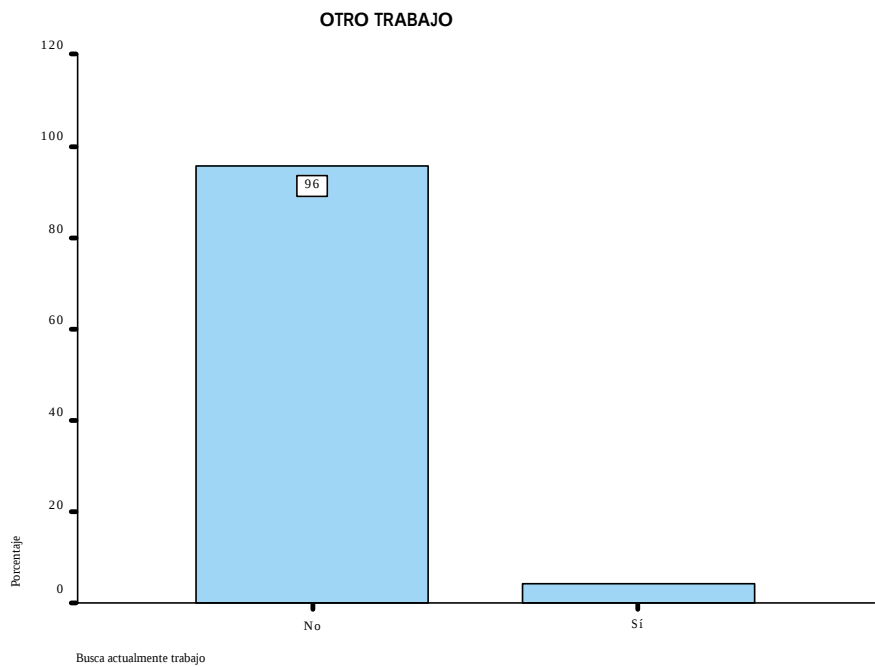
Pero estas pulsiones no llegan a concretarse —tal vez porque el grado de insatisfacción sea tolerable— más que en una proporción poco significativa.

Busca actualmente otro trabajo

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	476	93,7	95,8	95,8
Sí	2	21	4,1	4,2	100,0
Ns/Nc	,	11	2,2	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 1,000

(T II. 2. 8.)



(G II. 2. 8.)

Efectivamente, como nos muestran los datos arriba expuestos, sólo hay un 4% que se dedique actualmente a buscar otro trabajo alternativo a la docencia. Una proporción poco significativa que puede ser indicativa de muchas cosas: como decíamos más arriba, de que el grado de insatisfacción la haga tolerable; de la inercia al cambio; de que se piense que las alternativas van a empeorar más las condiciones de trabajo (menos agresivas en algunos aspectos, pero con contrapartidas desfavorables); o, tal vez, como en ocasiones hemos escuchado, porque se tiene la sensación de que no se sirve para otra cosa. Aunque, por lo general, es posible que realmente se dé un poco de todo

Lo cierto es que la situación no se presenta en este sentido nada alarmante. Los docentes se inclinan mayoritariamente por continuar con su trabajo. Lo que es preciso es mejorar las condiciones para que resulte más satisfactorio, que no altere los aspectos básicos de la salud, y que presente resultados de calidad en la preparación y la formación de niños/as y jóvenes.

2.5.4. Estado de ánimo frente a la reforma del sistema educativo

Conocido todo esto, no hemos podido sino abandonarnos a la tentación de pulsar el estado de ánimo que los docentes presentan en torno a la reforma educativa, convencidos de que su opinión puede ser una buena síntesis de los sentimientos, contrapuestos a veces, que se han ido expresando a través de las respuestas que venimos analizando; pero también porque creemos conveniente profundizar en el conocimiento de la posición que maestras y maestros, profesoras y profesores, mantienen en relación a la reforma de la educación de la que constituyen una parte esencial.

Estado anímico en relación con la reforma

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Motivado	1	68	13,4	13,6	13,6
Conforme	2	52	10,2	10,4	24,0
Escéptico	3	103	20,3	20,6	44,6
Crítico	4	136	26,8	27,2	71,8
Descontento	5	111	21,9	22,2	94,0
Quemado	6	30	5,9	6,0	100,0
Ns/Nc	,	8	1,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

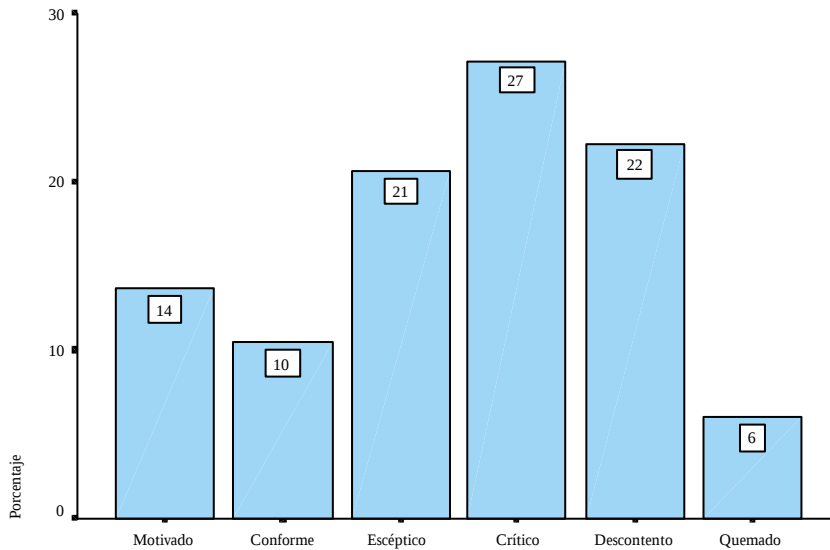
Mediana 4,000 Moda 4,000

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	4,000	75,00	5,000

(T II. 2. 9.)

Las categorías utilizadas intentan ser representativas de tres aspectos diferenciados: el que expresa una actitud positiva, favorable en lo esencial a la reforma, que agruparía a motivado/a y conforme; en el extremo opuesto, la actitud negativa, representada por descontento/a y quemado/a; y en la parte central de la distribución los estados de ánimo que no se sitúan frontalmente en contra, pero tampoco muestran un entusiasmo irreflexivo: los hemos querido representar como escéptico/a y crítico/a.

ESTADO DE ÁNIMO ANTE LA REFORMA



Estado anímico en relación con la reforma del sistema educativo

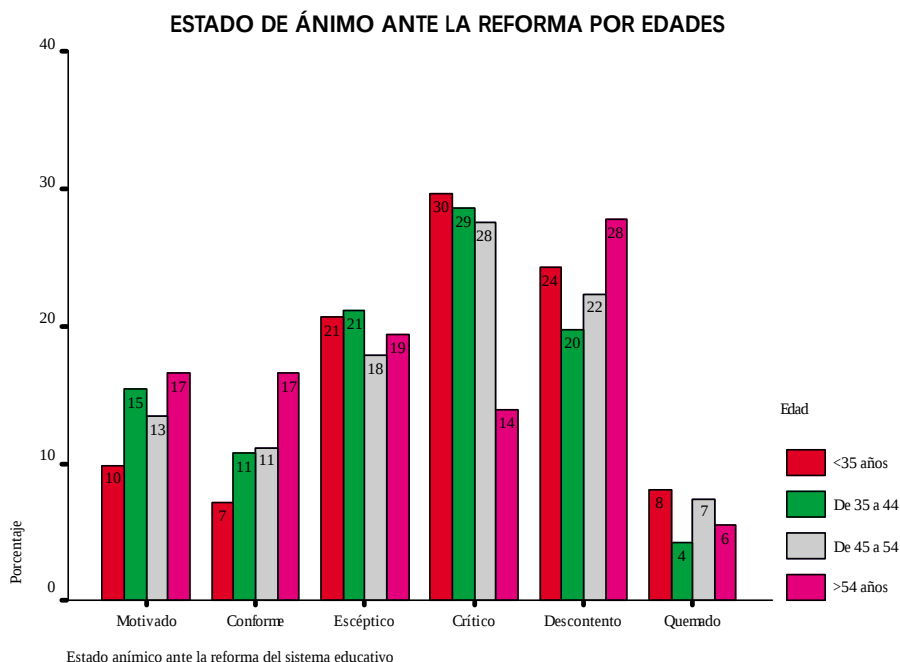
(G II. 2. 9.)

Era de esperar en la respuesta una distribución más o menos normal (¿recordamos cómo era?, una forma de campana de Gauss), en la que los valores extremos se sitúan a uno y otro lado de la distribución. En el izquierdo, los estados de ánimo que se corresponden con motivado/a (14%) y con conforme (10%), acumulan un peso conjunto del 24%; es decir, en esa zona se situaría uno de cada cuatro docentes. En el extremo derecho, los/as descontentos/as (22%) y los/as quemados/as (6%) con la reforma; lo que representa el 28%, un valor ligeramente superior a lo que supondría uno de cada cuatro. Estos extremos determinan que casi la mitad de los docentes consultados se sitúen en las posiciones intermedias, escéptico/a (21%) y —la estrella de las opciones— crítico/a, que con el 27% del porcentaje total válido representa ella sola a más de la cuarta parte de los docentes.

Es cierto que hemos colocado primero escéptico, como más próximo a la zona favorable, y a crítico más alejado, conscientes de que la ubicación admitirá valoraciones encontradas, puesto que la actitud crítica es muy posible que pueda ser considerada de manera más positiva que la escéptica. Ésta denota menor oposición, pero mayor distanciamiento, mayor pasividad; aquella, mayor confrontación, pero también re-

fleja más compromiso. Puede, incluso, ser la opción de mucha gente comprometida que no renuncia a señalar los aspectos mejorables de la reforma con la mirada puesta en la calidad sin dejar de reconocer el enorme avance que ha supuesto en la conquista de la igualdad.

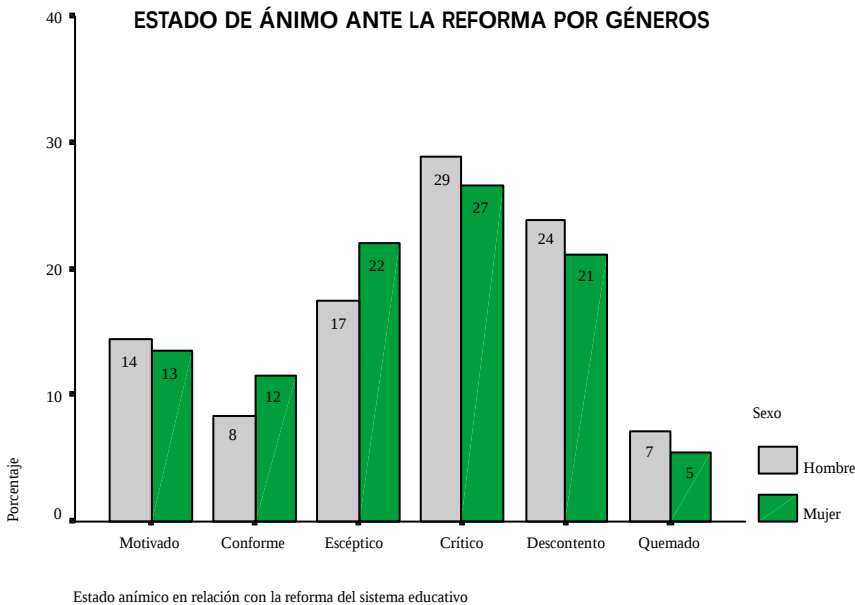
El hecho destacable es que hemos podido cuantificar el descontento, que en su manifestación más moderada se cifra en algo más de uno de cada cinco docentes (22%), y en su grado extremo representa aproximadamente uno de cada veinte (6%).



(G II. 2. 9. 1.)

Por grupos de edad, la gráfica precedente nos muestra que el descontento se da con mayor intensidad en las edades extremas, mayores de 54 años (28%) y menores de 35 (24%). Estos últimos, los más jóvenes, son los que se muestran más críticos (30%), seguidos de los de edades comprendidas entre 35 y 44 años (29%) y entre 45 y 54 (28%); los mayores, en cambio, también son los de más decisivos entre los motivados y los conformes (17% en ambos casos), es decir, son los que se muestran más extremos: entre el entusiasmo y el rechazo. En fin, los tramos de edades intermedias se distribuyen de manera más ponderada en las diferentes actitudes: son im-

portantes entre la motivación y el escepticismo, y tienen menor peso relativo entre los críticos, los descontentos y los quemados.



(G II. 2. 9. 2.)

Por géneros, las posiciones son más claras y lineales: las mujeres son mayoritarias entre conformes y escépticos/as, y se equiparan entre los motivados (13% frente a 14% de hombres), mientras que el género masculino docente capitanea —con dos a tres puntos de diferencia por encima— a críticos (29% frente a 27%), descontentos (24% ante 21%) y quemados (7% de hombres y 5% de mujeres).

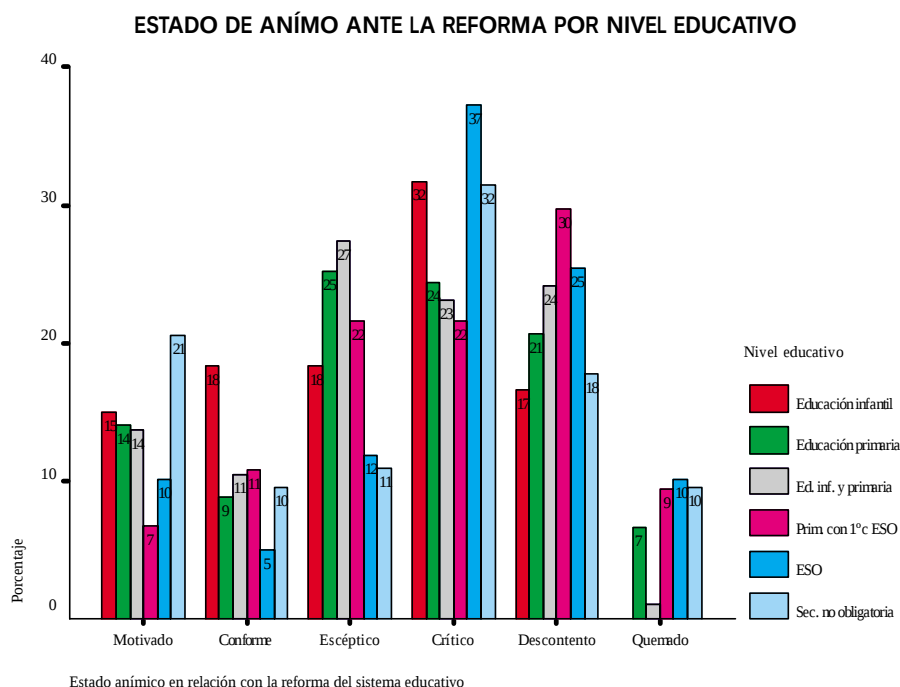
Para hacer posible un análisis de detalle incluimos a continuación la tabla de porcentajes que refleja los datos del estado de ánimo en relación a la reforma por grupos de edad y por género, convencidos de su utilidad para algunos/as compañeros/as.

Estado de ánimo en relación a la reforma por grupos de edad y género

Edad								
	<35 años		De 35 a 44		De 45 a 54		>54 años	
	Sexo		Sexo		Sexo		Sexo	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Estado anímico en relación con la reforma del sistema educativo								
Motivado	7,7%	10,8%	13,9%	16,4%	16,7%	11,4%	28,6%	13,8%
Conforme	7,7%	7,2%	10,1%	11,2%	5,6%	15,2%	14,3%	17,2%
Escéptico	7,7%	25,3%	19,0%	22,4%	18,5%	16,5%	14,3%	20,7%
Crítico	34,6%	27,7%	29,1%	28,4%	27,8%	27,8%	14,3%	13,8%
Descontento	38,5%	19,3%	21,5%	18,7%	20,4%	24,1%	28,6%	27,6%
Quenado	3,8%	9,6%	6,3%	3,0%	11,1%	5,1%		6,9%

(T II. 2. 9. 1.)

Finalmente, un breve repaso del estado de ánimo frente a la reforma por niveles educativos (G II. 2. 9. 3.) nos muestra los siguientes extremos.



(G II. 2. 9. 3.)

Entre los motivados, el mayor porcentaje corresponde a profesores y profesoras de secundaria no obligatoria (21%), quienes, a su vez, con los de ESO (32%), constituyen las opiniones mayoritarias en el grupo de críticos. De éste, aunque pueda resultar sorprendente, también forman parte del grupo de cabeza las maestras y maestros de educación infantil (32%), que, en compensación, destacan en relación al resto de niveles entre los/as conformes (18%).

Al escepticismo se apuntan sobre todo los maestros y maestras de primaria, incluyendo los que están en centros en los que todavía permanece el primer ciclo de ESO; y es este mismo nivel (con el 30%) y el de ESO (con el 25%) los que sobresalen en el grupo de descontentos/as.

Es evidente que la realización del trabajo en determinado nivel no implica un estado de ánimo frente a la reforma correspondiente a dicho nivel. Tal relación causa efecto

no existe; en la conformación de la opinión, del estado de ánimo con que se afronta la puesta en marcha de la Logse intervienen muchas condiciones de índole educativo, ideológico, personal... Pero sí resulta evidente que en los niveles donde las dificultades se acusan de manera especial, bien porque los cambios no están todavía concluidos, bien porque las necesidades —o las carencias— son mayores, las opciones se desplazan a la zona más crítica. Y esto es lo que sucede con la ESO, en centros de primaria o en centros de secundaria, da igual, y con la secundaria obligatoria: son los niveles en los que actualmente el ejercicio de la tarea docente se realiza con mayor grado de dificultad.

Finalmente, para una lectura transversal de los resultados expuestos, la tabla que incluimos a continuación (T II. 2. 9. 3.) nos permite hacer una lectura rápida de los porcentajes de los estados de ánimo en cada uno de los niveles educativos de nuestra muestra.

Estado de ánimo en relación a la reforma según el nivel educativo

	Nivel educativo en el que trabaja					
	Educación infantil	Educación primaria	Educación infantil y primaria	Educación con 1 ^{er} ciclo de ESO	ESO	Secundaria no obligatoria
	Estado anímico en relación con la reforma del sistema educativo					
Motivado	15,0%	14,1%	13,7%	6,8%	10,2%	20,5%
Conforme	18,3%	8,9%	10,5%	10,8%	5,1%	9,6%
Escéptico	18,3%	25,2%	27,4%	21,6%	11,9%	11,0%
Crítico	31,7%	24,4%	23,2%	21,6%	37,3%	31,5%
Descontento	16,7%	20,7%	24,2%	29,7%	25,4%	17,8%
Quemado		6,7%	1,1%	9,5%	10,2%	9,6%

(T II. 2. 9. 3.)

2.6. Condiciones de trabajo y satisfacción laboral

Antes de que las personas entrevistadas tuvieran oportunidad de elaborar colectivamente con sus respuestas el catálogo de condiciones de trabajo que influyen más directamente en la calidad de la oferta educativa pública, nosotros habíamos elaborado un listado de las que creíamos más representativas —que han venido a ser ampliamente superadas por las que hemos recogido con los cuestionarios— agrupadas en cuatro bloques:

1. Organización del trabajo

Bajo esta consideración hemos incluido los aspectos que más tienen que ver con las condiciones de trabajo de los/as docentes desde el punto de vista más sindical, como son:

- Estabilidad en el empleo
- Expectativas profesionales
- Horario laboral
- Impartir áreas (afines) para las que no se está habilitado/a.
- Reconocimiento social del trabajo
- Responsabilidad que ostenta
- Retribuciones

Las restantes se refieren más a las condiciones en las que se desarrolla el trabajo en los centros educativos, divididas en tres grupos adicionales:

2. Planificación del trabajo

- Conocimiento de funciones y tareas
- Nivel de participación
- Realización de tareas burocráticas

3. Realización del trabajo

- Alumnos de ambientes sociales desfavorecidos
- Condiciones medioambientales: temperatura, sonoridad, ruido...
- Convivencia en el aula
- Convivencia entre compañeros/as
- Desplazamiento (itinerancias)
- Medios disponibles
- Número de alumnos/as

- Número de alumnos/as desde la atención a la diversidad
- Relación con el equipo directivo
- Relación con la Administración
- Relación con las familias
- Ritmo de trabajo
- Volumen de tareas

4. Comportamiento en el trabajo

- Integración en el grupo de profesores/as
- Recursos personales
- Relaciones personales

Pero el enfoque ya no es el de su repercusión en la calidad de la enseñanza sino el efecto personal que producen estos aspectos, medidos sobre el grado de satisfacción (o insatisfacción), sobre cada enseñante. La puntuación de cada uno de ellos entre 1 y 5, entre muy insatisfactorio y muy satisfactorio, nos permite afinar todavía más las apreciaciones interpretativas que ya hemos realizado sobre casi todos ellos, dando un paso más en la dirección de fundamentar el impacto de las condiciones de trabajo en la salud docente con variables cuantitativas.

Es un motivo de alegría para quienes habéis hecho avances importantes con la estadística, pues volvemos a tener la oportunidad de revisar los conceptos de media, mediana, desviación típica, percentiles y distribuciones de frecuencias, con sus coeficientes de asimetría y de curtosis ¿os suena?

Las puntuaciones guardan las siguientes correspondencias:

Muy insatisfecho	1
Insatisfecho	2
Algo satisfecho	3
Bastante satisfecho	4
Muy satisfecho	5

Por eso, y sin olvidar que se trata de una variable discreta (no puede tomar más que esos cinco valores), cuanto más se aproxime la media a 1, mayor es el grado de insatisfacción, y cuanto más lo haga a 5 crece el de satisfacción. El punto medio es 3, donde se guarda el equilibrio entre satisfecho y no satisfecho. No obstante, las distribuciones de frecuencias ya sabemos que son muy adecuadas para poder visualizar como se distribuyen las diferentes opciones. Pues bien, vamos a iniciar el repaso condición a condición, aprovechando los datos cuantitativos para contrastar las valoraciones que las frecuencias del catálogo de condiciones de calidad nos han permitido hacer.

2.6.1. Organización del trabajo

Incluimos aquí aspectos laborales que tienen un denominador común sindical, la mayor parte de los cuales ya han sido propuestos espontáneamente por los docentes entrevistados: estabilidad laboral, horario lectivo, impartir afines, reconocimiento social y retribuciones; así como dos más que proponíamos en el cuestionario: expectativas profesionales y responsabilidad que ostenta el docente. Veamos el grado de satisfacción que cada uno de ellos produce en el colectivo docente.

2.6.1.1. Estabilidad en el empleo

Resulta ser un aspecto bastante satisfactorio: su media (3.75) se sitúa próxima a la mediana (4) —valor que sitúa la mitad de los valores por encima y la otra mitad por debajo de él—; y su moda —el valor que más se repite— es el 5, correspondiente a la máxima satisfacción, con un porcentaje del 46%. Esto es, cuarenta y seis de cada cien docentes consultados se sienten muy satisfechos (T II. 2. org 1).

Estabilidad en el puesto de trabajo

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	76	15,0	15,2	15,2
Insatisfecho	2	32	6,3	6,4	21,6
Algo satisfecho	3	62	12,2	12,4	33,9
Bastante satisfecho	4	100	19,7	20,0	53,9
Muy satisfecho	5	231	45,5	46,1	100,0
Ns / Nc	,	7	1,4	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

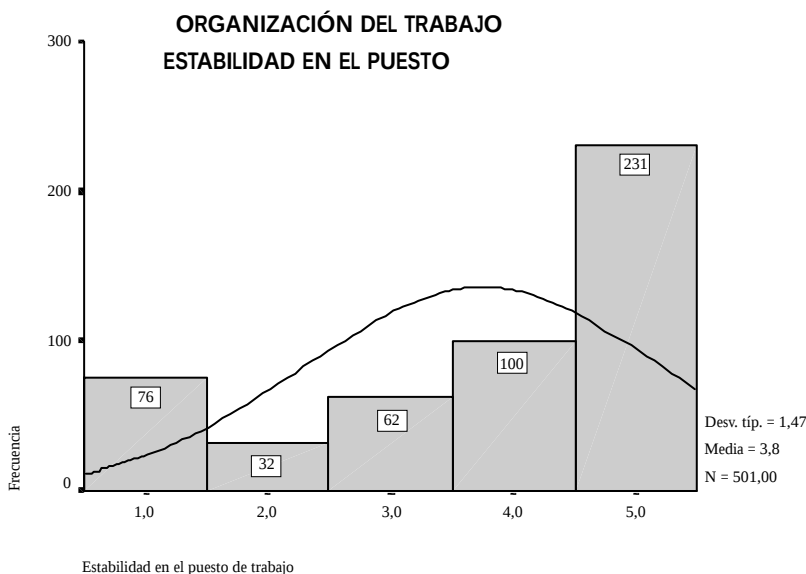
Media	3,754	Mediana	4,000	Moda	5,000
Desv. típ.	1,466	Varianza	2,150	Curtosis	-,71
S E Kurt	,218	Simetría	-,854	S E Skew	,109

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	4,000	75,00	5,000

(T II. 2. org1)

Asimismo hay un 20% que se siente bastante satisfecho (valor 4), lo que sitúa en la zona de la satisfacción a un total acumulado de más del 66%; es decir, aproximadamente dos de cada tres docentes se muestran bastante o muy satisfechos con la estabilidad de su puesto de trabajo. Es pues un aspecto altamente satisfactorio.

La gráfica siguiente (G II. 2. org1) nos permite visualizar la forma de la distribución en la que queda patente la alta concentración de puntuaciones altas (4-5) y la escasez en la zona de insatisfacción (1), siendo mínima en la correspondiente a insatisfecho (2), con sólo el 6% de las puntuaciones.



(G II. 2. org1)

2.6.1.2. Expectativas profesionales

A pesar de ser un aspecto laboral que nadie incluye entre los que más determinación tienen sobre la calidad, no es de los más satisfactorios en el conjunto de condiciones de trabajo.

La media (T II. 2. org2) no llega a 2.8, lo que sitúa la valoración global entre la insatisfacción y la ligera satisfacción, que es el valor que corresponde a la mediana y a la moda, 3, algo satisfactorio. Esta situación es así la más elegida, con un 36% de casos.

La distribución resulta bastante simétrica (G II. 2. org2), pero los valores se dispersan bastante en relación a la media, sobre todo en la zona de los más bajos: hay un 18% de muy insatisfechos y un 20% de insatisfechos, lo que representa que casi cuatro de cada diez docentes (38.4%) siente insatisfacción en sus expectativas profesionales; y sólo uno de cada cuatro (un 25%) se considera bastante o muy satisfecho.

En definitiva, las expectativas profesionales, movilidad, carrera docente, mejora de las condiciones laborales periódicamente, y otros aspectos sobre los que no habría unanimidad sobre su condición de expectativas profesionales, son valoradas como poco satisfactorias.

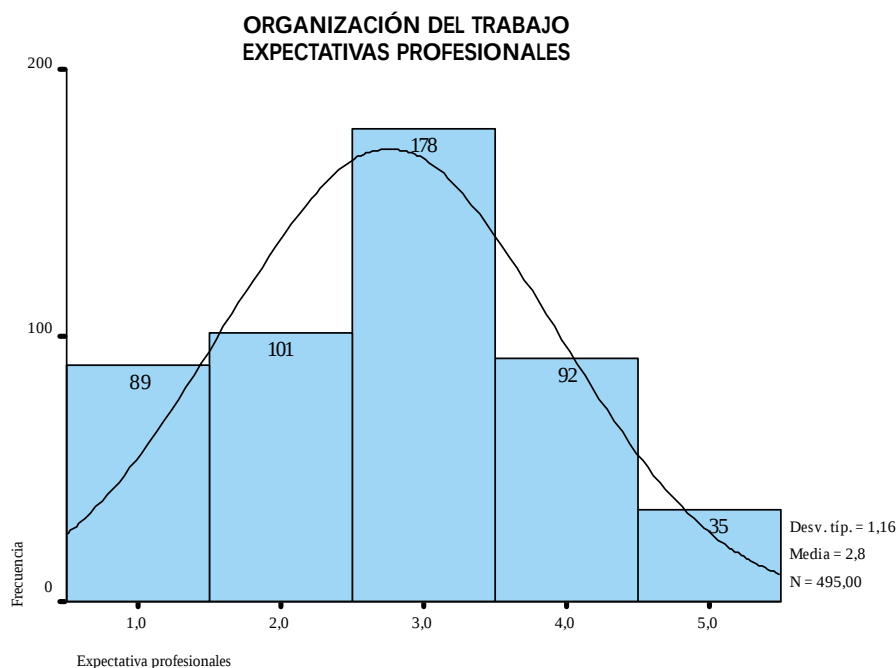
Expectativas profesionales

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	89	17,5	18,0	18,0
Insatisfecho	2	101	19,9	20,4	38,4
Algo satisfecho	3	178	35,0	36,0	74,3
Bastante satisfecho	4	92	18,1	18,6	92,9
Muy satisfecho	5	35	6,9	7,1	100,0
Ns / Nc	,	13	2,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,764	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	1,157	Varianza	1,339	Curtosis	-,747
S E Kurt	,219	Simetría	,045	S E Skew	,110

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	2,000	50,00	3,000	75,00	4,000

(T II. 2. org2)



(G II. 2. org2)

2.6.1.3. Horario laboral

No representan un alto porcentaje los muy insatisfechos y los insatisfechos simplemente, en total el 17%; pero este dato sí resulta indicativo de las situaciones en las que se soportan horarios sobrecargados, aunque sea en los límites legales establecidos (hasta 21 horas en secundaria), y de las de maestros y maestras del primer ciclo de ESO (que realizan el horario de primaria, aunque una reciente sentencia del Superior de Canarias entiende que el horario lectivo no depende del cuerpo al que se pertenece sino de la etapa donde se trabaja); así como de las de docentes que teniendo un horario lectivo entre 23-25 horas lectiva en infantil y primaria, o las 18 en secundaria, lo consideran excesivo en relación al objetivo de calidad que se les exige, o, en algún caso de secundaria, desequilibradamente distribuido.

Horario laboral

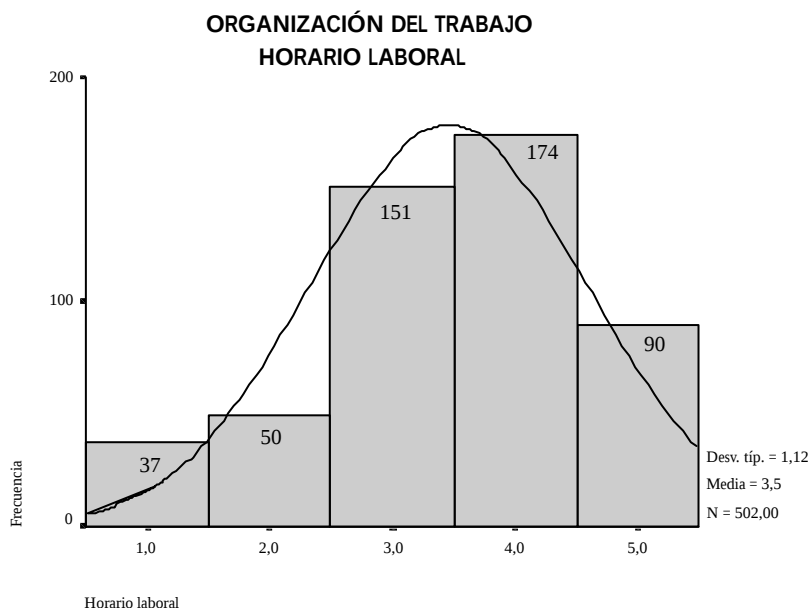
	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	37	7,3	7,4	7,4
Insatisfecho	2	50	9,8	10,0	17,3
Algo satisfecho	3	151	29,7	30,1	47,4
Bastante satisfecho	4	174	34,3	34,7	82,1
Muy satisfecho	5	90	17,7	17,9	100,0
Ns / Nc	,	6	1,2	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	3,458	Mediana	4,000	Moda	4,000
Desv. típ.	1,118	Varianza	1,251	Curtosis	-,297
S E Kurt	,218	Simetría	-,518	S E Skew	,109

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	4,000	75,00	4,000

(T II. 2. org3)

La media (3.5) se sitúa próxima a la mediana y a la moda (4), en la zona de la satisfacción moderada. Esta es la tendencia más representativa: entre alguna satisfacción y bastante acumulan casi el 65% de las opiniones; si a esto unimos el casi 18% de quienes se sienten muy satisfechos, tenemos que concluir que el horario laboral es una de las condiciones de trabajo que se observa con relativa satisfacción.



(G II. 2. org3)

La gráfica con permite apreciar con más claridad esa mayoría de docentes que sitúan su grado de satisfacción respecto del horario laboral sobre 3, 4 y 5, destacando la proporción (máxima) de los que se sienten bastante satisfechos (casi el 35%). En la parte izquierda de la distribución se queda uno de (casi) cada seis docentes (17%) que se muestra muy insatisfecho o simplemente insatisfecho con su horario laboral.

2.6.1.4. Impartir áreas para las que no se está habilitado

Que se obligue a impartir áreas para las que no se tiene habilitación en primaria o afines en secundaria (es decir, dar áreas o materias distintas de la especialidad) es una exigencia de la Administración Educativa ampliamente rechazada por la mayoría de docentes. Sus efectos son altamente negativos: atentan contra la calidad y suponen un sobreesfuerzo estéril —pero estresante— para los/as enseñantes.

Es uno de las condiciones laborales más rechazadas: basta observar que la moda, la opción más puntuada (más del 31%) es la que corresponde a muy insatisfecho.

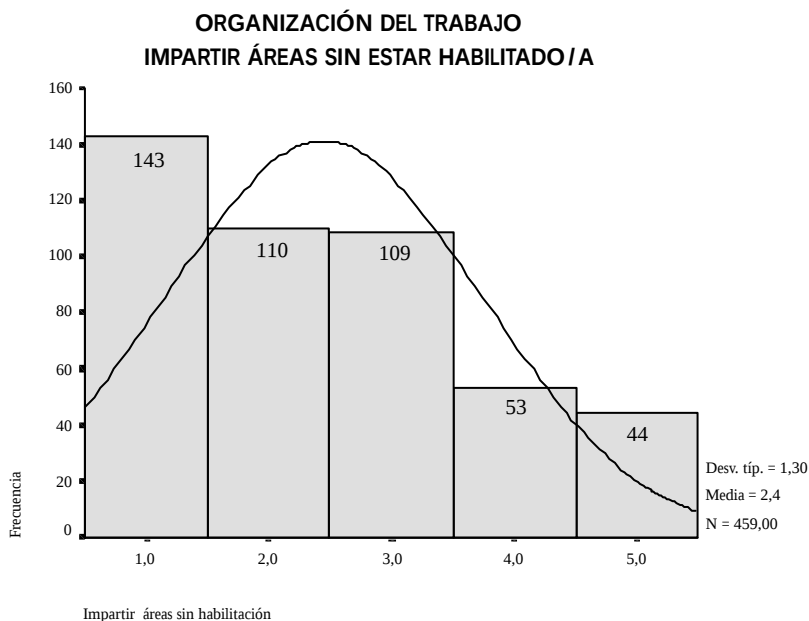
Impartir áreas sin estar habilitado /a. Especialidades afines

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	143	28,1	31,2	31,2
Insatisfecho	2	110	21,7	24,0	55,1
Algo satisfecho	3	109	21,5	23,7	78,9
Bastante satisfecho	4	53	10,4	11,5	90,4
Muy satisfecho	5	44	8,7	9,6	100,0
Ns / Nc	,	49	9,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,444	Mediana	2,000	Moda	1,000
Desv. típ.	1,296	Varianza	1,680	Curtosis	-,806
S E Kurt	,227	Simetría	,516	S E Skew	,114

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	1,000	50,00	2,000	75,00	3,000

(T II. 2. org4)



(G II. 2. org4)

La media de las puntuaciones (2.4) se sitúa en la zona de la insatisfacción, y deja a su izquierda más de la mitad de los docentes muy insatisfechos o insatisfechos (55%). Si descontamos ese 24% que se sienten identificados con posturas intermedias, que no son claramente insatisfactorias, pero tampoco satisfactorias, nos queda, en la cola de la derecha de la distribución, ese algo más del 20% de enseñantes que se sienten bastante satisfechos o muy satisfechos con la posibilidad de impartir áreas o materias afines; sin duda porque su versatilidad hace posible mantener la calidad sin tener que realizar ningún esfuerzo adicional, o, sencillamente, porque no se han encontrado en la situación de tener que hacerlo. En cualquier caso se trata de una discrecionalidad administrativa destinada a desaparecer como norma.

2.6.1.5. Reconocimiento social del trabajo

Por fin aportamos datos que nos permiten cuantificar esta sensación del colectivo docente.

Reconocimiento social del trabajo

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	102	20,1	20,4	20,4
Insatisfecho	2	171	33,7	34,3	54,7
Algo satisfecho	3	155	30,5	31,1	85,8
Bastante satisfecho	4	56	11,0	11,2	97,0
Muy satisfecho	5	15	3,0	3,0	100,0
Ns / Nc	,	9	1,8	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

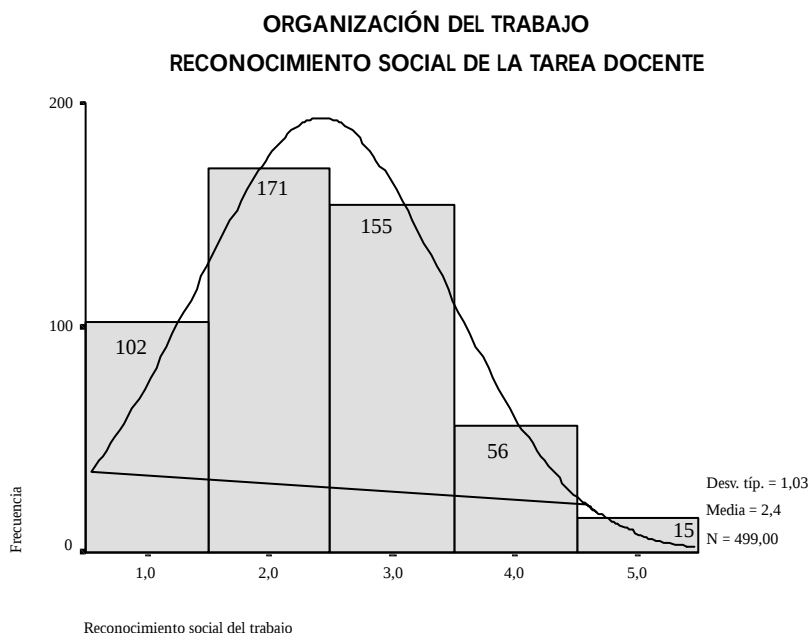
Media	2,421	Mediana	2,000	Moda	2,000
Desv. típ.	1,029	Varianza	1,059	Curtosis	-,392
S E Kurt	,218	Simetría	,375	S E Skew	,109

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	2,000	50,00	2,000	75,00	3,000

(T II. 2. org5)

La tabla nos muestra que la mayor concentración de puntuaciones se encuentra sobre el 2, la categoría de insatisfecho. Es el valor de la moda, por tanto la opción mayoritariamente elegida, pero también de la mediana, esto es, más de la mitad de los valores (casi el 55%) corresponden a docentes que se sienten muy insatisfechos (20%) o insatisfechos (34%). Pero además, es muy alto el porcentaje de quienes se sitúan en la posición intermedia, medianamente satisfactoria —o medianamente insatisfactoria— (31%).

El panorama nos lo describe visualmente la gráfica de la distribución de frecuencias (G II. 2. org5): alta densidad de puntuaciones en la zona de la insatisfacción (1 y 2), un importante bloque central correspondiente a docentes que no muestran demasiada satisfacción, y una minoría del 14% que se siente bastante o muy satisfechos/as con el reconocimiento y la valoración que la sociedad otorga a su trabajo.



(G II. 2. org5)

En definitiva, las aportaciones cuantitativas confirman la valoración realizada en apartados anteriores sobre el deterioro de la consideración social de la tarea docente. Las consecuencias en términos de salud y de calidad ya han sido ampliamente expuestas. Lo que queda por hacer es intervenir desde la Administración Educativa, desde los propios centros de trabajo, desde otras instancias locales y provinciales, desde las confederaciones sindicales, y a través de las asociaciones de madres y padres de alumnos/as para mostrar que la clave del desarrollo de una sociedad —en todos sus aspectos— está en la educación, y buena parte de ella es responsabilidad de los docentes. Habrá que corregir cosas, sin duda, pero es una profesión de especial relevancia social, y la sociedad tiene que saberlo.

2.6.1.6. Responsabilidad que ostenta

Puede ser interpretada en términos personales o colectivos. En este último caso tiene que ver con lo que acabamos de decir: los docentes asumen la responsabilidad colectiva de educar, de preparar para el desarrollo personal y social. Pero esto tiene

su concreción en la implicación laboral cotidiana. Seguro que ambos aspectos han sido tenidos en cuenta al puntuar el grado de satisfacción.

Responsabilidad que ostenta

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	16	3,1	3,2	3,2
Insatisfecho	2	48	9,4	9,7	12,9
Algo satisfecho	3	193	38,0	39,0	51,9
Bastante satisfecho	4	163	32,1	32,9	84,8
Muy satisfecho	5	75	14,8	15,2	100,0
Ns / Nc	,	13	2,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	3,471	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	,971	Varianza	,942	Curtosis	-,124
S E Kurt	,219	Simetría	-,271	S E Skew	,110

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	3,000	75,00	4,000

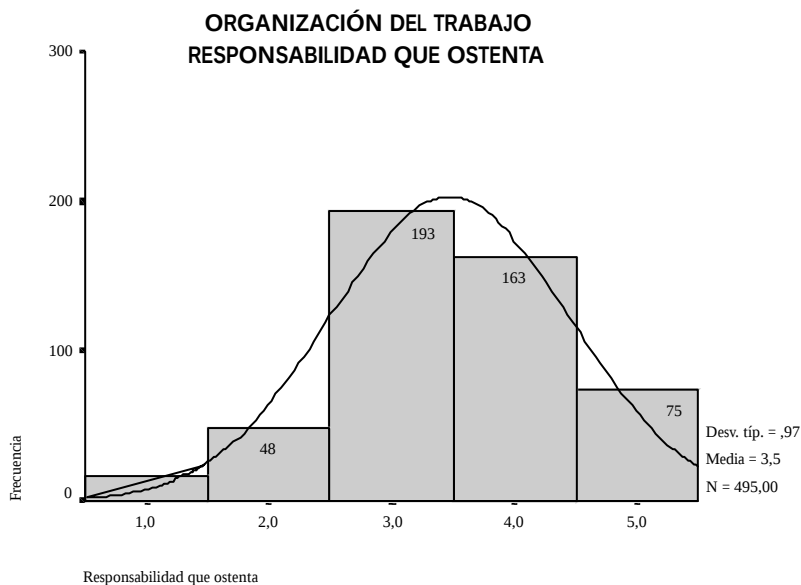
(T II. 2. org6)

Y respecto de ambos el grado de satisfacción resulta importante. La puntuación más considera ha sido la central: casi cuatro de cada diez docentes se siente algo satisfecho. A continuación se sitúan —en orden decreciente de porcentajes— quienes se sienten bastante satisfechos (33%), uno de cada tres consultados, y los muy satisfechos (15%).

El conjunto no ofrece duda: sólo el 13% de los docentes se muestran insatisfechos en mayor (3%) o menor (10%) grado con las responsabilidades que ostenta en relación a su cargo (tarea docente, tutoría, cargo directivo, etc.). Se trata, por ello, de una de las condiciones de trabajo que resulta globalmente satisfactoria, y que denota que el compromiso social que la tarea docente conlleva se asume de buen grado con responsabilidades individuales de diverso tipo.

En resumen: que contamos con una predisposición favorable de profesores y profesoras para realizar su trabajo asumiendo personalmente la responsabilidad social que en términos colectivos supone su tarea.

La distribución de frecuencias siguiente nos ofrece la posibilidad de observar la panorámica que los datos expuestos representan.



(G II. 2. org6)

2.6.1.7. Retribuciones

Tenemos por primera vez la posibilidad de cuantificar la opinión que los enseñantes tienen en relación a sus retribuciones, y por tanto, de conocer el impacto que los sucesivos acuerdos retributivos —para completar la homologación y por formación (sexenios)— han tenido para el colectivo en el conjunto del Estado, con las diferencias que esto supone (recordemos al respecto que los complementos retributivos no son los mismos en todos los territorios).

Hasta ahora sólo disponíamos de un dato: que las retribuciones no se proponían como condición laboral preferente en el catálogo elaborado por los docentes; recor-

demostramos al respecto que ocupa el puesto 23 de la lista con un peso del 1%. Esto nos ha llevado a suponer que no existía un desagrado ni importante ni generalizado en el colectivo en lo que a condiciones salariales se refiere. Ahora podemos aportar datos sobre el grado de satisfacción de esta condición laboral básica.

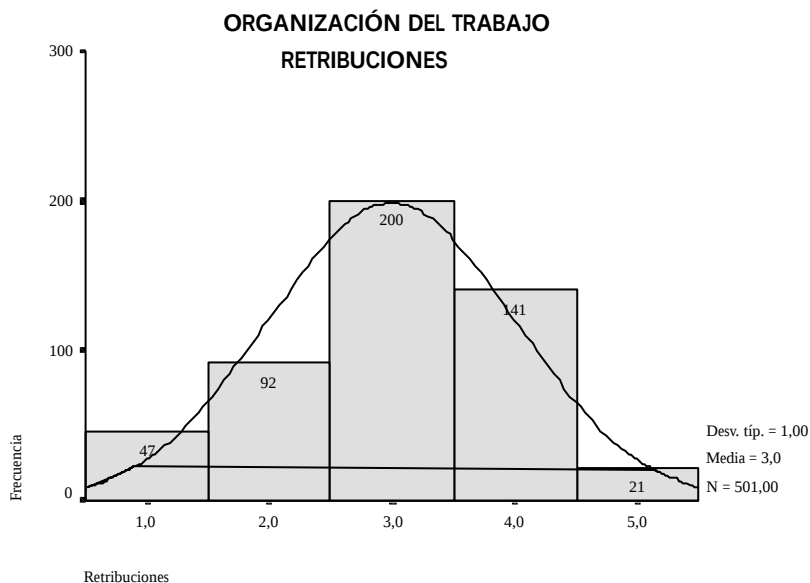
Retribuciones

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	47	9,3	9,4	9,4
Insatisfecho	2	92	18,1	18,4	27,7
Algo satisfecho	3	200	39,4	39,9	67,7
Bastante satisfecho	4	141	27,8	28,1	95,8
Muy satisfecho	5	21	4,1	4,2	100,0
Ns / Nc	,	7	1,4	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,994	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	1,005	Varianza	1,010	Curtosis	-,404
S E Kurt	,218	Simetría	-,297	S E Skew	,109

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	2,000	50,00	3,000	75,00	4,000

(T II. 2. org7)



(G II. 2. org7)

Los datos expuestos nos dibujan una distribución de frecuencias próxima a la normal, de media 3 y desviación típica 1, como muestra el valor próximo a cero de los coeficientes de asimetría y de curtosis. ¿Esto qué significa? Pues que la mayor parte de las puntuaciones se dan en torno al valor medio, que coincide, como podemos observar en la tabla, con la mediana y con la moda: el 3, que representa la opción de moderada satisfacción, la más valorada (40%), elegida por dos de cada cinco docentes. A partir de ahí van disminuyendo progresivamente con valores similares: hacia la derecha, los que representan un mayor grado de satisfacción, 28% de bastante satisfechos y 4% de muy satisfechos; y hacia la izquierda, los insatisfechos (18%) y los muy insatisfechos (9%). En definitiva, que el grueso de las puntuaciones las han situado los docentes consultados sobre la opción que muestra el equilibrio entre satisfacción e insatisfacción (el 40% del total), en la zona de satisfacción se sitúa el 33%, uno de cada tres docentes, y en insatisfacción un porcentaje ligeramente inferior, el 27% restante.

Esto dibuja un panorama retributivo de satisfacción moderada, lograda por los acuerdos citados (cuando se pasó la encuesta la mayoría de comunidades del antiguo territorio MEC todavía no tenían acuerdos retributivos específicos tras las transferencias), que se han revelado eficaces, y gracias a los cuales ha quedado ate-

nuado el impacto de las congelaciones salariales y de los crecimientos muy ajustados al IPC (a veces por debajo), específicamente gracias a los sexenios. Los recientes acuerdos en las comunidades autónomas que han recibido las transferencias educativas en los últimos dos años han contribuido, sin ningún género de dudas, a paliar la pérdida de poder adquisitivo constatado a partir de la crisis del 92.

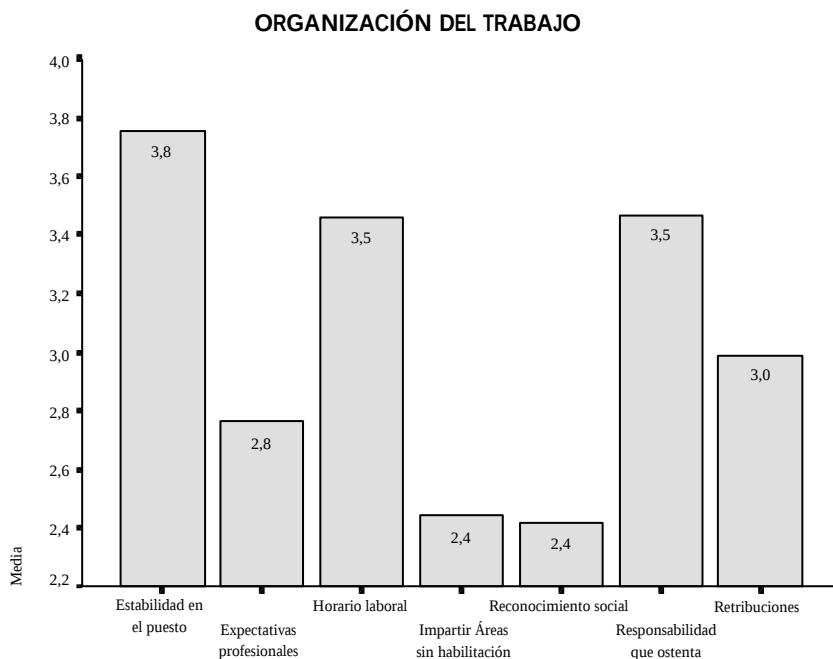
2.6.1.8. Resumen de condiciones de organización del trabajo

La siguiente gráfica (G II. 2. org8) nos permite comparar las diversas circunstancias laborales que hemos agrupado bajo el epígrafe de organización del trabajo. El indicador elegido es el valor medio de cada una de las condiciones tratadas; pues, como ya sabemos, su valor es representativo de la tendencia central del conjunto de puntuaciones que recibe cada una de ellas.

Claramente se percibe que la situación más satisfactoria es la estabilidad en el puesto de trabajo (3.8), seguida —con igual puntuación media, 3.5— por el horario laboral y por la responsabilidad que se ostenta.

En la zona de moderada satisfacción, en un equilibrio casi simétrico entre satisfacción e insatisfacción se encuentran las retribuciones (3).

Y, finalmente, los aspectos laborales que presentan mayor grado de insatisfacción son las expectativas profesionales, habríamos de decir la falta de ellas (2.8); la impartición de áreas para las que no se está habilitado/a o de materias afines a la especialidad (2.4); y en el último lugar (aunque sea a tres centésimas de diferencia sobre la anterior), el reconocimiento social, confirmando todas nuestras sospechas de que es una de las causas más importantes de malestar en los docentes, con consecuencias que pueden afectar el bienestar psicosocial de profesores y profesoras, disminuyendo su autoestima e infravalorando su tarea, con las consiguientes repercusiones sobre la calidad del servicio educativo.



(G II. 2. org8)

2.6.2. Planificación del trabajo

Como ya habíamos anunciado, los siguientes bloques se relacionan más con los aspectos propios de la vida de los centros, el trabajo que se realiza, el alumnado, las relaciones... Bajo este epígrafe, planificación del trabajo, incluimos tres aspectos: el conocimiento de las funciones y tareas a realizar en el centro, la participación en la toma de decisiones en los diferentes niveles y la realización de las tareas burocráticas

2.6.2.1. Conocimiento de funciones y tareas

Las funciones y tareas en el centro de trabajo tienen un carácter personal pero también grupal. Hay una tarea común a todos los profesores y profesoras: la docencia. Pero según el cargo que se ocupe en la estructura organizativa del centro (dirección, secretaría, jefatura de estudios, jefatura de departamentos, tutoría, etc.) hay funcio-

nes específicas para cada uno de los grupos, asumidas y ejercidas personal y colectivamente. El buen conocimiento de las mismas es una garantía de su ejercicio eficaz; y viceversa, el desconocimiento preciso se convierte en motivo de malestar personal y de falta de eficacia del conjunto del sistema. Esto es lo que ha podido pasar en determinados centros con funciones nuevas ligadas a la reforma: la elaboración de los proyectos educativos y curriculares puede ser buen ejemplo de ello. La falta de conocimiento preciso de qué son y para qué sirven —sobre todo en colectivos de secundaria— los han podido hacer menos eficaces, miméticos, y convertirse en objeto de rechazo.

Conocimiento de funciones y tareas

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	3	,6	,6	,6
Insatisfecho	2	23	4,5	4,6	5,2
Algo satisfecho	3	127	25,0	25,5	30,7
Bastante satisfecho	4	223	43,9	44,7	75,4
Muy satisfecho	5	123	24,2	24,6	100,0
Ns / Nc	,	9	1,8	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

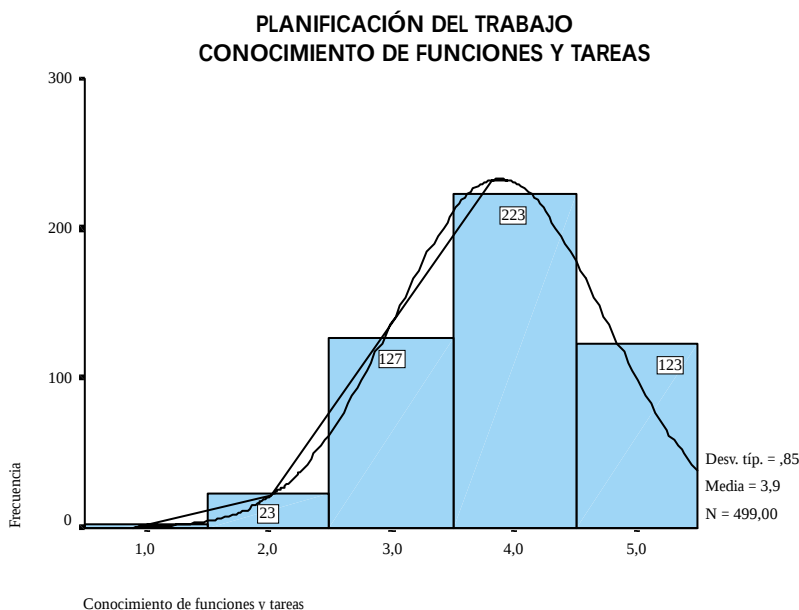
Media	3,882	Mediana	4,000	Moda	4,000
Desv. típ.	,853	Varianza	,727	Curtosis	-,078
S E Kurt	,218	Simetría	-,455	S E Skew	,109

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	4,000	75,00	4,000

(T II. 2. plan1)

No podemos precisar qué funciones y tareas han tenido en cuenta los docentes entrevistados, posiblemente las más comunes según su cargo, porque, como hemos intentado exponer, el catálogo puede llegar a ser muy amplio, pero no hay que descartar distintos grados de precisión.

En cualquier caso, los resultados de la consulta son los que recoge la tabla precedente, y que muestran un estado de bastante satisfacción. La media coincide prácticamente con mediana y con la moda en el valor 4, es decir, en el valor etiquetado como bastante satisfecho; lo que significa que esta es la opción más elegida, por casi 45% de los docentes. Si tenemos en cuenta que casi el 25% se manifiesta muy satisfecho, y otro tanto algo satisfecho, nos quedaría en la zona de la insatisfacción apenas un 5% del total consultado.



(G II. 2. plan1)

La distribución de frecuencias, ligeramente asimétrica a la izquierda, nos muestra con toda evidencia el desplazamiento de los valores hacia las posiciones de mayor satisfacción. Sea, pues, cual sea el volumen de tareas y funciones que se haya tenido presentes al puntuar, el resultado es muy satisfactorio: los docentes muestran su agrado con el nivel de conocimiento de las funciones y tareas que tienen encomendadas.

2.6.2.2. Nivel de participación

De manera colegiada los docentes participan en la toma de decisiones en multitud de instancias representativas: todas las profesoras y todos los profesores en el claustro, a través de sus representantes en el consejo escolar; según su especialidad y habilitación, en diferentes comisiones de coordinación, departamentos, etc. La cuestión que nos ocupa radica en saber si la participación en todos estos órganos de dirección se considera satisfactoria, si el sentir mayoritario preside la toma de decisiones que orientan el funcionamiento del centro dentro de la autonomía —limitada— pedagógica y de gestión que les regula la Logse.

Nivel de participación

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	7	1,4	1,4	1,4
Insatisfecho	2	32	6,3	6,4	7,8
Algo satisfecho	3	136	26,8	27,3	35,1
Bastante satisfecho	4	221	43,5	44,3	79,4
Muy satisfecho	5	103	20,3	20,6	100,0
Ns / Nc	,	9	1,8	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

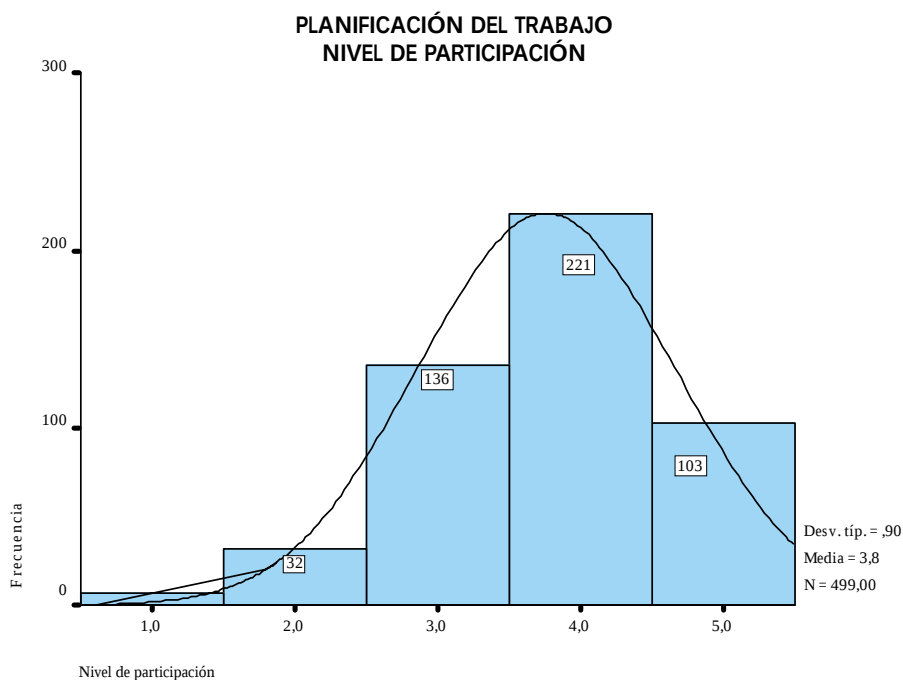
Media	3,764	Mediana	4,000	Moda	4,000
Desv. típ.	,899	Varianza	,807	Curtosis	,116
S E Kurt	,218	Simetría	-,517	S E Skew	,109

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	4,000	75,00	4,000

(T II. 2. plan2)

La presente tabla nos muestra una situación de importante satisfacción. También aquí el valor 4, que representa la opción bastante satisfacción, es el más elegido: por algo más del 44% de consultados/as. A ambos lados se manifiestan quienes se consideran algo satisfechos (27%), y los muy satisfechos, que representan el 21%. En definitiva, que en la izquierda de la distribución, donde se expresan los insatisfechos con diversos grados, apenas queda el 8% del total entrevistado.

Como en el caso anterior, de conocimiento de funciones y tareas, la distribución de frecuencias (G II. 2. plan2) correspondiente muestra la situación descrita, con un corrimiento de las mayores frecuencias hacia la derecha, hacia la zona de satisfacción gradual, dejando muy poca representación porcentual a quienes se sienten más o menos insatisfechos, en la cola izquierda de la distribución.



(G II. 2. plan2)

2.6.2.3. Realización de tareas burocráticas

Ya habíamos tenido oportunidad de expresar el malestar de sectores del profesorado con lo que consideran un aumento injustificado de tareas burocráticas, bien sea por la elaboración de documentos cuya finalidad no se acabe de asumir como importante desde el objetivo docente (PGA, PEC, PPCC), bien sea por la exigencia de reflejar permanentemente en papeles la mayor parte de la actividad diaria: programación, unidades didácticas, diario de clase, controles de asistencia, notas a padres y madres, boletines, etc.

Esta actitud crítica se ve reflejada en las puntuaciones que las personas consultadas han atribuido al grado de satisfacción correspondiente. El mayor porcentaje se sitúa en la posición equidistante entre satisfacción e insatisfacción (el 31%), pero existe un 17% de muy insatisfechos y el 29% de simplemente insatisfechos; en total un 46% de insatisfacción frente al 23% entre bastante satisfechos y muy satisfechos. En definitiva, una media baja (2.6) y una calificación negativa a la burocracia en la escuela. La tabla y la gráfica siguientes contienen los datos.

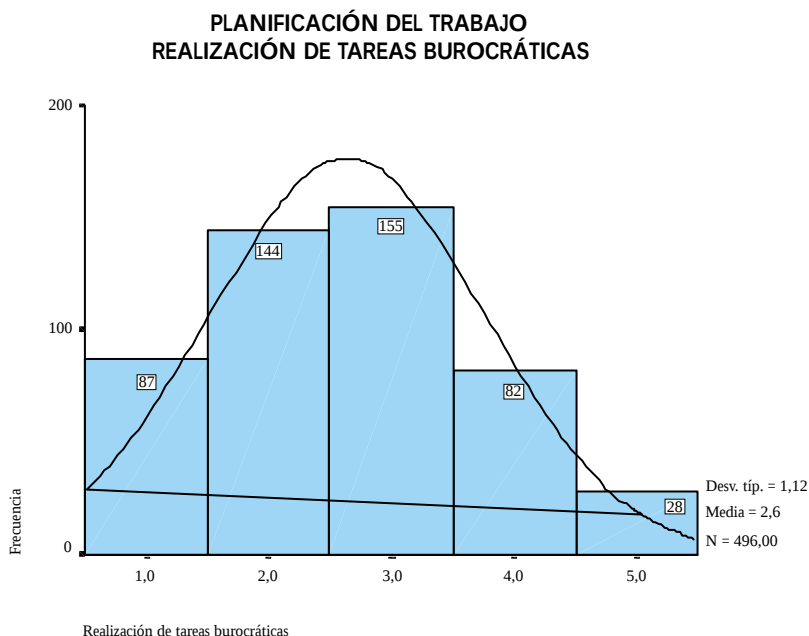
Realización de tareas burocráticas

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	87	17,1	17,5	17,5
Insatisfecho	2	144	28,3	29,0	46,6
Algo satisfecho	3	155	30,5	31,3	77,8
Bastante satisfecho	4	82	16,1	16,5	94,4
Muy satisfecho	5	28	5,5	5,6	100,0
Ns / Nc	,	12	2,4	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,637	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	1,120	Varianza	1,254	Curtosis	-,668
S E Kurt	,219	Simetría	,239	S E Skew	,110

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	2,000	50,00	3,000	75,00	3,000

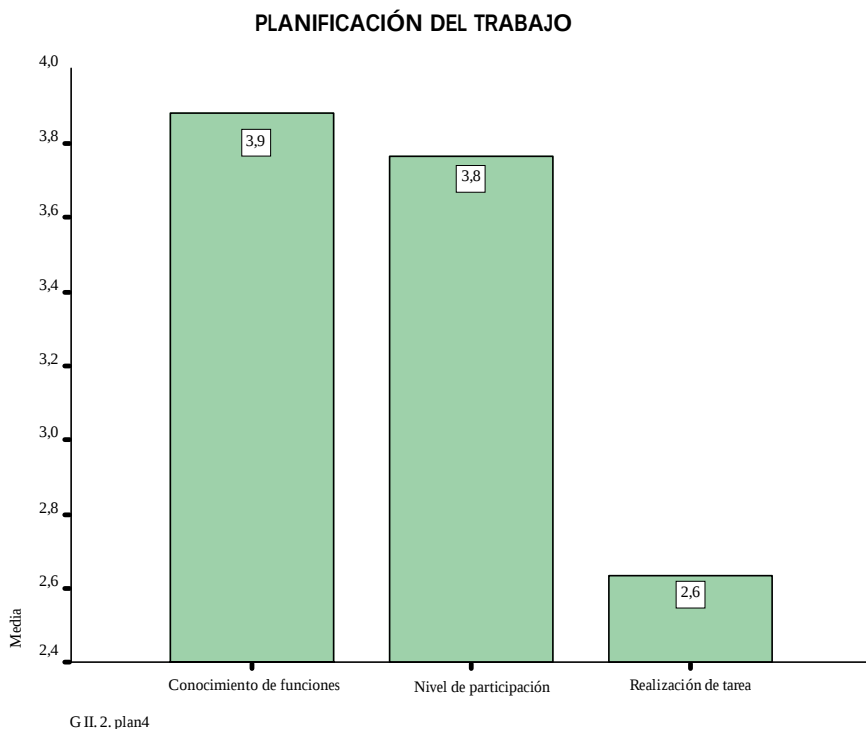
(T II. 2. plan3)



(G II. 2. plan3)

2.6.2.4. Resumen de condiciones de planificación del trabajo

Las tres condiciones analizadas, a través de la comparación de sus valores medios, muestran dos situaciones bien diferenciadas (G II. 2. Plan4): por un lado, una gran satisfacción por lo que respecta al conocimiento de las funciones y tareas asignadas (3.9), y, en una posición muy similar, por el nivel de participación (3.8); por otro, la expresión de una evidente insatisfacción por el exceso de tareas burocráticas.



(G II. 2. plan4)

Este último aspecto ya había sido propuesto como negativo en el catálogo de condiciones de calidad, y los datos actuales sólo hacen que ratificarlo en su posición. Es un aspecto que necesita ser debatido. La adopción de medidas que disminuyan —o transfieran— los trabajos más burocráticos parece procedente.

2.6.3. Realización del trabajo

Alumnos, medios, convivencia, relaciones de todos los sectores de la comunidad educativa entre sí, etc., los aspectos más importantes en las relaciones laborales en el centro de enseñanza, son los que agrupamos bajo este denominador común realización del trabajo. Como en los dos bloques anteriores, nos planteamos llevar a cabo un repaso paciente y pormenorizado de cada uno de ellos.

2.6.3.1. Alumnos de ambientes sociales desfavorecidos

Ya hemos visto cómo el ambiente social y familiar de los alumnos se colocaba en el puesto número doce, con el 3% de peso, en nuestro catálogo de condiciones para la calidad. La pertenencia a un ambiente social y familiar desfavorecido es una de las caras de la cuestión. No siendo una situación que se viva en todos los centros educativos, sí que requiere de medidas adecuadas allá donde se dé. La escuela debe cumplir su papel nivelador de las desigualdades, atender las deficiencias de aprendizaje y los problemas posibles derivados de situaciones de marginación o de pobreza. Pero esto requiere medios materiales y humanos, y una atención especial donde se dan estas circunstancias. No podemos ignorar que, donde no se ha actuado convenientemente, se han producido en ocasiones situaciones complejas para centros y para profesores concretos. Veamos en qué medida se manifiesta esta dificultad a través de los datos de la encuesta.

Alumnado de ambientes sociales desfavorecidos

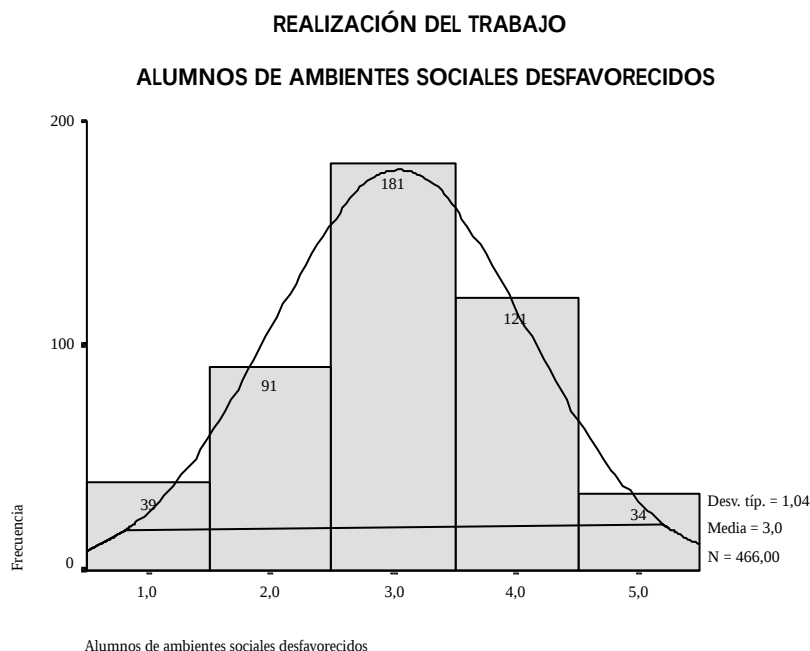
	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	39	7,7	8,4	8,4
Insatisfecho	2	91	17,9	19,5	27,9
Algo satisfecho	3	181	35,6	38,8	66,7
Bastante satisfecho	4	121	23,8	26,0	92,7
Muy satisfecho	5	34	6,7	7,3	100,0
Ns / Nc	,	42	8,3	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	3,043	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	1,040	Varianza	1,082	Curtosis	-,438
S E Kurt	,226	Simetría	-,144	S E Skew	,113

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	2,000	50,00	3,000	75,00	4,000

(T II. 2. real1)

La perspectiva que nos muestra la tabla y la gráfica correspondiente es la de una distribución de frecuencias próxima a la normal, con sus medidas de posición (media, mediana y moda) centradas sobre el 3, puntuación de equilibrio entre las dos zonas de satisfacción y de insatisfacción, y la desviación típica igual a 1. Esto significa que a ambos lados del gran porcentaje central (casi 39%) se sitúan con similar peso los/as satisfechos/as y los/as insatisfechos/as; los primeros, entre bastante y muy satisfecho suman un 33% de las puntuaciones; los segundos, entre ambos grados de insatisfacción casi el 28%, con un balance ligeramente positivo a favor de la satisfacción moderada; sólo hay que observar al respecto el mayor peso de la columna sobre la opción 4, bastante satisfecho (28%), frente al 19% de la opción 2, insatisfecho, toda vez que los extremos (1 y 3) están equilibrados.



(G II. 2. real1)

Los datos confirman, finalmente, que no es una situación generalizada, pero que (al margen de que la insatisfacción pueda ser debida en algún caso únicamente a la posibilidad futura de encontrarse con alumnado de este tipo) puede afectar a uno de cada cuatro docentes. Esto significa que hay centros y profesorado que tienen que abordar la

tarea complementaria de compensar educativamente los efectos que se derivan de las desigualdades de origen económico y social, y para ello necesitan medios y condiciones especiales (menores ratios, ayuda de especialistas, instalaciones apropiadas, materiales didácticos adecuados, etc.). Todo un reto para la Administración.

2.6.3.2. Número de alumnos. Ratios

Ahora tenemos la posibilidad de conjugar los dos aspectos que en relación a las ratios se nos habían presentado: por un lado, los resultados de ratios medias aceptables y la mejora que se ha producido en relación al cumplimiento de las ratios Logse en los centros de la muestra; por otro, la importancia máxima que se le otorga al número de alumnos/as por aula como condición de calidad. Experiencias opuestas conducen a la misma conclusión. Quienes han visto mejorar las ratios de sus grupos de alumnos/as han tenido la oportunidad de comprobar cómo son más fáciles de lograr los objetivos educativos a partir de una atención más personalizada, posible al disponer de más tiempo por alumno. Quienes todavía soportan ratios elevadas ven limitadas las posibilidades de realizar su trabajo como sería deseable, con consecuencias poco favorables para el progreso adecuado de los alumnos, y con repercusiones estresantes para profesores y profesoras. En ambos casos la conclusión es la misma: unas ratios más bajas, flexibles, adaptables a situaciones diversas, son la condición prioritaria para la calidad de la enseñanza.

Número de alumnos

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	24	4,7	5,0	5,0
Insatisfecho	2	78	15,4	16,2	21,2
Algo satisfecho	3	157	30,9	32,6	53,8
Bastante satisfecho	4	152	29,9	31,6	85,4
Muy satisfecho	5	70	13,8	14,6	100,0
Ns / Nc	,	27	5,3	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

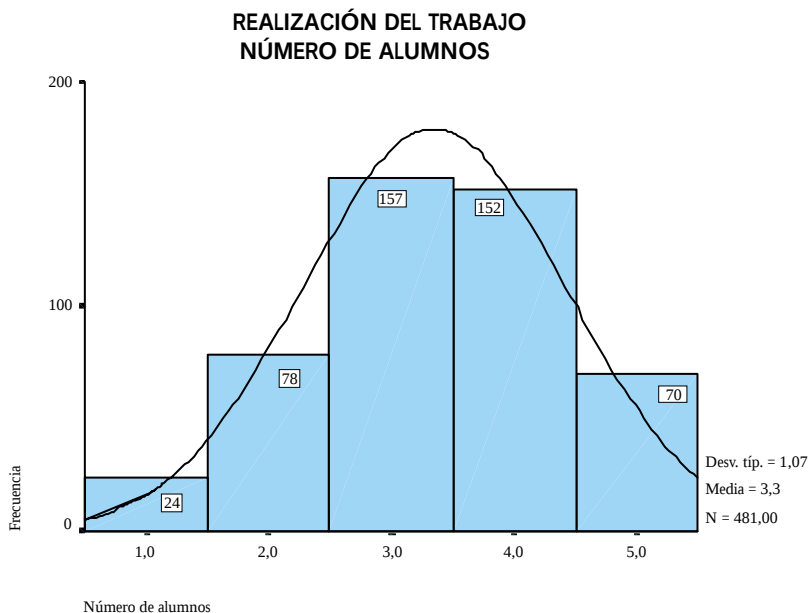
Media	3,345	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	1,069	Varianza	1,143	Curtosis	-,539
S E Kurt	,222	Simetría	-,250	S E Skew	,111

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	3,000	75,00	4,000

(T II. 2. real7)

Estas dos situaciones se reflejan en los diversos grados de satisfacción que recoge la tabla. La tendencia central es al 3, donde no se muestra una gran satisfacción pero tampoco existe insatisfacción (y viceversa). Esta es la posición de casi el 33%, un tercio del total de docentes. Pero además hay cerca del 32% que se consideran satisfechos y del 15% de muy satisfechos; es decir, un total de porcentaje de satisfacción ligeramente superior al 46%.

En el lado de quienes soportan las peores ratios, con grados diversos, existe el 16% de insatisfechos y el 5% de muy insatisfechos, que en conjunto viene a afectar al 21% del profesorado, es decir, aproximadamente a uno de cada cinco docentes.



(G II. 2. real7)

Se trata de una proporción minoritaria, pero suficientemente importante —por el número de profesores y por el de alumnos afectados— como para que se adopten urgentes medidas de construcciones, creación de aulas, aumentos de plantilla, etc., sobre todo en los núcleos urbanos, donde se han detectado los mayores incumplimientos por problemas de previsión de espacios y de altas densidades de población. Y como no queremos caer en el derrotismo —buscando únicamente las deficiencias—, no podemos dejar de recordar la importancia que, para el cumplimiento de las ratios que establece la Logse, tiene el hecho de la existencia de un 46%, casi la mitad de la plantilla, cuyo estado de ánimo al respecto es satisfactorio o muy satisfactorio.

2.6.3.3. Número de alumnos desde la atención a la diversidad

Consideramos a priori que la preparación y los medios adecuados para la atención de alumnos desde el punto de vista de la diversidad no han sido suficientes. Esto

tal vez haya provocado cierto nivel de rechazo en los docentes afectados por falta de recursos.

Se trata de tener en cuenta la dinámica en la que se plantea la necesidad de atender a cada alumno/a en sus situaciones individuales y personales. Así, la atención a la diversidad supone en primer lugar acompañar en el proceso de enseñanza y aprendizaje a cada alumno/a teniendo en cuenta su capacidad de aprender, sus motivaciones e intereses

Del mismo modo a los que tienen necesidades educativas especiales por sus características sensoriales y psicológicas (motóricos, ciegos, amblíopes, hipoacúsicos o deficientes psíquicos) y aquellos que bien por razones personales, culturales o sociofamiliares tienen dificultades de aprender (niños y niñas de conducta difícil, niños y niñas procedentes de otras etnias, y los procedentes de familias desestructuradas), del mismo modo los niños y niñas que manifiestan capacidades de sobredotación; son alumnos para los que se precisa de adaptaciones curriculares significativas, o seguir programas de diversificación curricular, y para los que se cuenta con la ayuda de especialistas en psicología terapéutica y en audición y lenguaje (uno por cada ocho alumnos). Estas medidas y la ayuda de especialistas no siempre han estado disponibles, y la consecuencia inmediata es el sentimiento de impotencia de profesores y profesoras que con sus recursos estándar no han podido hacer frente a estas situaciones tan específicas. La consecuencia esperable: el temor y el rechazo. Veamos los datos que nos aportan los propios docentes.

Número de alumnos/as desde la atención a la diversidad

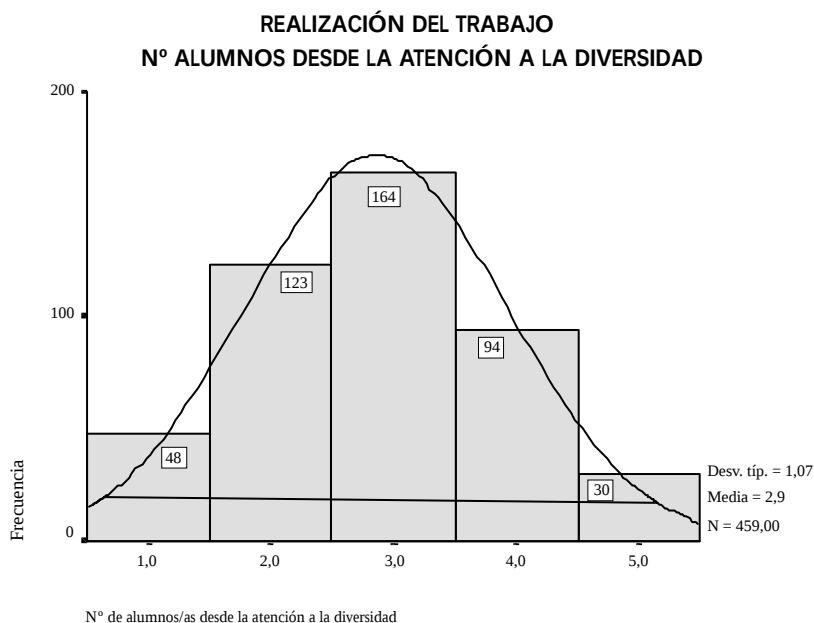
	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	48	9,4	10,5	10,5
Insatisfecho	2	123	24,2	26,8	37,3
Algo satisfecho	3	164	32,3	35,7	73,0
Bastante satisfecho	4	94	18,5	20,5	93,5
Muy satisfecho	5	30	5,9	6,5	100,0
Ns / Nc	,	49	9,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,858	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	1,065	Varianza	1,135	Curtosis	-,564
S E Kurt	,227	Simetría	,089	S E Skew	,114

(T II. 2. real8)

También aquí hay una parte central sobre la posición 3 que acoge la mayor frecuencia (casi el 36% de consultados), y al que tiende el valor medio (2.9). Pero a diferencia de las ratios, la proporción de insatisfechos está diez puntos por encima de la de satisfechos. En efecto, el 10% de muy insatisfechos y el casi 27% de bastante insatisfechos, acumulan un total del 37% de puntuaciones frente al 27% que se dan en la zona de la satisfacción. Así pues, a pesar del relativo equilibrio, se aprecia una tendencia a la insatisfacción.

Es difícil discernir las situaciones personales a las que responde la puntuación elegida en el cuestionario. Entre quienes expresan mayor o menor grado de satisfacción pueden incluirse junto a los docentes que tienen alumnado que necesita de atención especial aquellos otros que sencillamente no conocen el problema. De la misma manera, entre los insatisfechos habrá quienes sólo expresen la preocupación por si algún día llegaran a tener alumnos de integración en sus aulas, pero lo más probable es que el grupo mayoritario corresponda a quienes viven la situación sin el apoyo y los medios pertinentes.



(G II. 2. real8)

A las desigualdades que tienen por origen una causa física o psíquica, se añaden las que tienen un origen económico y social, y las cada vez más frecuentes por motivos de inmigración. Por eso cabe apostar por políticas de compensación de las desigualdades para poner a disposición de los centros educativos los medios adecuados al tipo de alumnado con problemática específica, especialistas y formación para los docentes, que permitan atender al alumnado desde la diversidad con todas las garantías educativas sin que se convierta en un problema de salud para los docentes afectados por este tipo de circunstancias.

2.6.3.4. Convivencia en el aula

Recordamos que el clima de convivencia en el centro, con todas sus implicaciones entre sectores de la comunidad educativa, es el segundo requisito de calidad (10%) del catálogo elaborado por las opiniones de los docentes encuestados. Vamos a aportar en los tres apartados siguientes datos cuantitativos que nos describan cómo es la realidad convivencial de los profesores y profesoras con sus alumnos y alumnas, con los padres y madres de estos, y del profesorado entre sí.

Ya hemos mostrado suficientemente las posibles causas de los problemas de convivencia, de la difícil relación, a veces, de los profesores con sus alumnos. El objetivo que perseguimos en este momento es mostrar el espectro de satisfacción de esta relación.

Convivencia en el aula

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	16	3,1	3,2	3,2
Insatisfecho	2	47	9,3	9,5	12,8
Algo satisfecho	3	134	26,4	27,2	40,0
Bastante satisfecho	4	210	41,3	42,6	82,6
Muy satisfecho	5	86	16,9	17,4	100,0
Ns / Nc	,	15	3,0	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

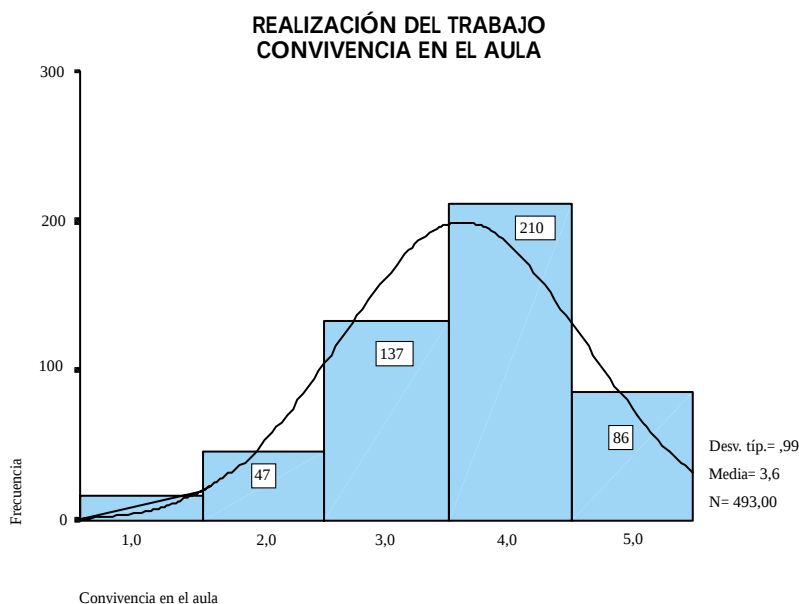
Media	3,615	Mediana	4,000	Moda	4,000
Desv. típ.	,986	Varianza	,973	Curtosis	,040
S E Kurt	,220	Simetría	-,583	S E Skew	,110

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	4,000	75,00	4,000

(T II. 2. real3)

El estado que expresan los datos de la tabla supone una visión más que positiva de la situación. La media de los valores (3.6) se desplaza hacia la zona de la satisfacción moderada; la moda se sitúa sobre el 4, esto es, la mayor frecuencia de puntuación es la que corresponde a bastante satisfecho (casi el 43%), y todavía queda a su derecha algo más del 17% de muy satisfechos. Teniendo en cuenta que en la posición central de equilibrio entre extremos hay el 27% de las puntuaciones, las opciones plenamente de insatisfacción sólo abarcan conjuntamente un escaso 13%.

Esto significa que, a pesar de todas las consideraciones relativas a los cambios que se han operado en la sociedad (el papel de los medios de comunicación, el cambio de valores...), en las familias (caída del respeto y de la valoración de la tarea educativa) y en los propios chicos y chicas (cuestionamiento de la autoridad del profesor y del papel de la institución, actitudes menos dóciles, etc.), y su impacto en el entorpecimiento de la práctica docente, el clima de convivencia con los alumnos es valorado satisfactoriamente.



(G II . 2. real3)

La distribución de frecuencias nos lo muestra claramente: el desplazamiento de las puntuaciones hacia las posiciones de mayor satisfacción, y poca frecuencia en los bloques de insatisfacción, sobre la cola de la ligera asimetría hacia la izquierda de la envolvente normal.

Si no consideramos el bloque central de la gráfica (27%) como parcialmente perteneciente a la insatisfacción, podemos acotar cuantitativamente los problemas de convivencia en el aula, entre profesores y alumnos (en algún caso cabe la posibilidad de alumnos entre sí) en trece de cada cien docentes (con sus aulas respectivas); un porcentaje nada alarmante y que sitúa el problema de la convivencia en su justo término, lejos del impacto mediático habitualmente transmitido; pero a su vez, revelador de una situación que es preciso abordar con medidas y decisión para evitar la generalización que se ha ido produciendo en otros países de nuestro entorno político.

2.6.3.5. Convivencia entre compañeros

Las causas que se encuentran en el origen de los problemas de convivencia entre compañeros y compañeras de trabajo no obedecen a cambios estructurales sociales ni legislativos; beben más bien de las fuentes históricas de las pasiones humanas (envidias, recelos, diferencias ideológicas, de criterios etc.). Pero sean estas las sean podemos afirmar en base a los datos de que disponemos que el clima de convivencia entre compañeros es generalmente satisfactorio.

Convivencia entre compañeros

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	17	3,3	3,4	3,4
Insatisfecho	2	42	8,3	8,5	11,9
Algo satisfecho	3	124	24,4	25,1	37,0
Bastante satisfecho	4	197	38,8	39,9	76,9
Muy satisfecho	5	114	22,4	23,1	100,0
Ns / Nc	,	14	2,8	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	3,706	Mediana	4,000	Moda	4,000
Desv. típ.	1,023	Varianza	1,048	Curtosis	,012
S E Kurt	,219	Simetría	-,642	S E Skew	,110

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	4,000	75,00	4,000

(T II. 2. real4)

Como vemos la media se acerca mucho a 4, a la zona de bastante satisfacción, donde coinciden también la mediana y la moda, siendo ésta la opción de casi el 40% de las puntuaciones; si a ello añadimos que el 23% se siente muy satisfecho de las relaciones con los compañeros, no resulta nada exagerado afirmar que la convivencia entre profesores en los centros de trabajo es en general buena.

Los que se muestran insatisfechos o muy insatisfechos ocupan un 12% del total; un porcentaje menor, sin duda, pero revelador de la existencia de tensiones personales y en los claustros de una proporción similar de centros de enseñanza.

Con todo, y como podemos observar en la gráfica correspondiente, el corrimiento de la distribución hacia la zona de máxima puntuación no deja lugar a equívocos: los docentes se muestran satisfechos con el nivel de relaciones personales con sus compañeros y compañeras de trabajo.



(G II. 2. real4)

2.6.3.6. Relación con las familias

La labor educativa no corresponde únicamente al profesorado: la implicación de madres y padres no sólo se revela eficaz en la escuela sino que resulta un complemento imprescindible para la formación del alumno y de la alumna. Por eso no es extraño que socialmente la colaboración de las familias en la tarea educativa se vaya asumiendo de manera progresiva.

Pero los mecanismos de participación —con la excepción de los consejos escolares— se establecen a través de las reuniones de las madres y padres con el tutor de sus hijos e hijas, e individualmente en las horas de atención a padres (de manera menos frecuente con miembros del equipo directivo), y no siempre resultan satisfactorios para ambas partes. Unas veces, padres y madres se quejan de la dificultad que tienen para que sea admitida su colaboración; otras, son los propios docentes los que juzgan pasiva la actitud de los padres; y no faltan los casos en los que dándose, la relación es insatisfactoria.

Relación con las familias

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	9	1,8	1,8	1,8
Insatisfecho	2	61	12,0	12,4	14,2
Algo satisfecho	3	150	29,5	30,5	44,7
Bastante satisfecho	4	182	35,8	37,0	81,7
Muy satisfecho	5	90	17,7	18,3	100,0
Ns / Nc	,	16	3,1	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	3,575	Mediana	4,000	Moda	4,000
Desv. típ.	,985	Varianza	,970	Curtosis	-,466
S E Kurt	,220	Simetría	-,313	S E Skew	,110

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	4,000	75,00	4,000

(T II. 2. real11)

Pues bien, esta relación, que en ocasiones se presiente como problemática, no se valora de manera insatisfactoria por parte de los docentes. La media está en casi 3.6, en la zona de la satisfacción aceptable, y el valor más elegido es el 4, correspondiente a la categoría bastante satisfecho, al que se apunta el 37% de los consultados. Si a este porcentaje se añade el de los muy satisfechos (18%), obtenemos un total del 55%, más de la mitad, de profesores y profesoras que se sienten satisfechos en mayor o menor grado con la relación que mantienen con las familias.

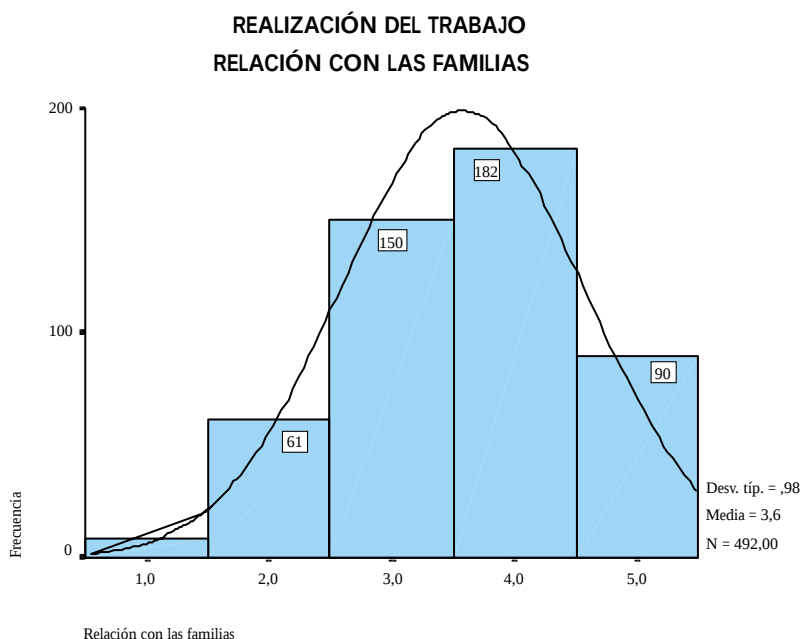
En el otro extremo de la balanza el peso es mucho menor: no llega al 2% la proporción de muy insatisfechos, y en total, los insatisfechos sólo sobrepasan escasamente el 14%.

En la posición de equilibrio (el 3), es muy importante el número de quienes piensan que la relación sin ser satisfactoria tampoco es insatisfactoria, casi uno de cada tres docentes.

La gráfica que vemos a continuación nos permite observar con toda amplitud cómo se reparten las diversas opiniones: la gran tendencia hacia la opción 4, de bastante satisfacción, seguida de la 3, de equilibrio entre extremos. En la cola izquierda de la

distribución, el peso de la insatisfacción se revela como menor, aunque existente; lo que significa que la relación con las familias no es fácil para todos los profesores, bien sea por actitudes prepotentes de aquellas, bien por la intolerancia de estos, o porque los cauces de relación requieran una mayor precisión en lo que a amplitud y límites de las competencias se refiere.

A este respecto, tal vez no sea extremada la sugerencia de una carta acordada entre las partes de derechos y deberes, ligada a un pacto para la adopción de medidas que permita recuperar el prestigio social que la tarea docente requiere.



(G II. 2. real11)

2.6.3.7. Relación con el equipo directivo

Salvo en circunstancias excepcionales no es presumible que la relación de profesoras y profesores con el equipo directivo sea mala. No son descartables tensiones personales a veces, ni tampoco enfrentamientos a causa de posiciones discrepantes; pero, por lo general, los equipos directivos suelen reunir bastante consenso en el conjunto

del profesorado del centro, y sus actuaciones raramente resultan discordantes con los intereses generales del centro y de sus trabajadores.

Los datos de la tabla siguiente así lo confirman. La satisfacción en la relación es la tendencia general: uno de cada cuatro está en la opción central de equilibrio, pero en la de satisfacción (con sus dos grados) se acumula casi el 64%, el mayor porcentaje de satisfacción de todos los aspectos analizados, frente al 11% que representa la insatisfacción. Queda confirmada la existencia de un cierto grado de tensiones en los centros entre profesores y equipos de dirección, pero la tónica general es la de las buenas relaciones, como apreciamos gráficamente en la distribución de frecuencias.

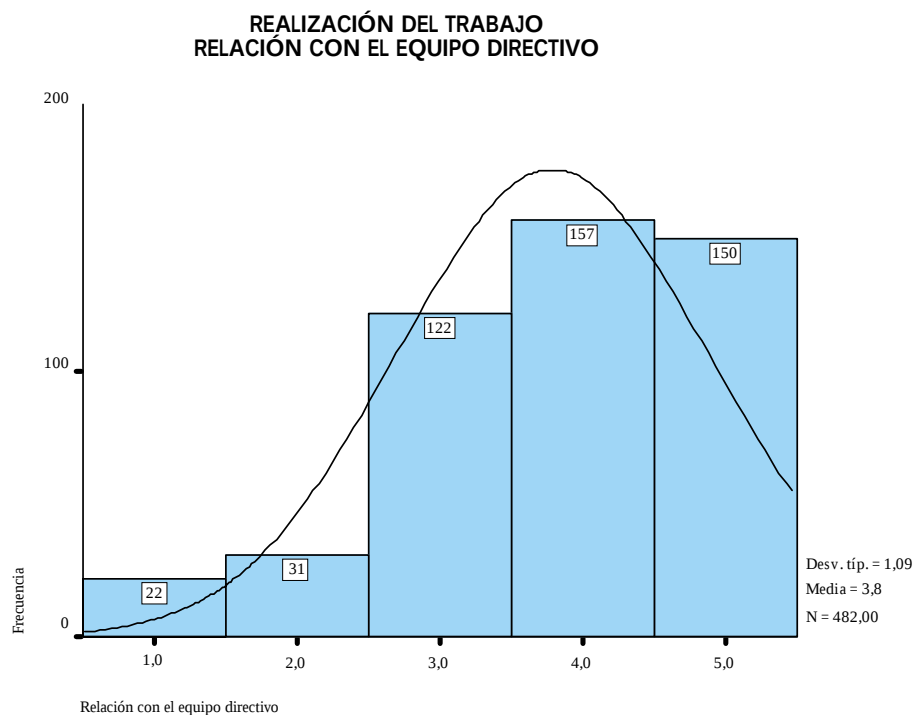
Relación con las familias

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	22	4,3	4,6	4,6
Insatisfecho	2	31	6,1	6,4	11,0
Algo satisfecho	3	122	24,0	25,3	36,3
Bastante satisfecho	4	157	30,9	32,6	68,9
Muy satisfecho	5	150	29,5	31,1	100,0
Ns / Nc	,	26	5,1	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	3,793	Mediana	4,000	Moda	4,000
Desv. típ.	1,092	Varianza	1,192	Curtosis	-,017
S E Kurt	,222	Simetría	-,727	S E Skew	,111

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	4,000	75,00	5,000

(T II. 2. real9)



(G II. 2. real9)

2.6.3.8. Relación con la Administración Educativa

Este puede resultar un aspecto menos satisfactorio. Desde el punto de vista de las relaciones personales con determinados servicios de las direcciones o delegaciones provinciales, el trato no siempre es el deseable entre a trabajadores y trabajadoras de la misma administración. Pero las mayores dificultades se localizan en la relación en términos más colectivos con la inspección educativa. Es sintomático que siga todavía extendida la impresión de que cumple más un papel fiscalizador y burocrático que de apoyo y colaboración en los centros en la consecución de los objetivos generales educativos y en la resolución de problemas, con asesoramiento legal, aportación de recursos materiales y humanos, intermediación entre sectores de la comunidad educativa, etc.

Relación con la Administración

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	77	15,2	15,8	15,8
Insatisfecho	2	121	23,8	24,9	40,7
Algo satisfecho	3	169	33,3	34,8	75,5
Bastante satisfecho	4	87	17,1	17,9	93,4
Muy satisfecho	5	32	6,3	6,6	100,0
Ns / Nc	,	22	4,3	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

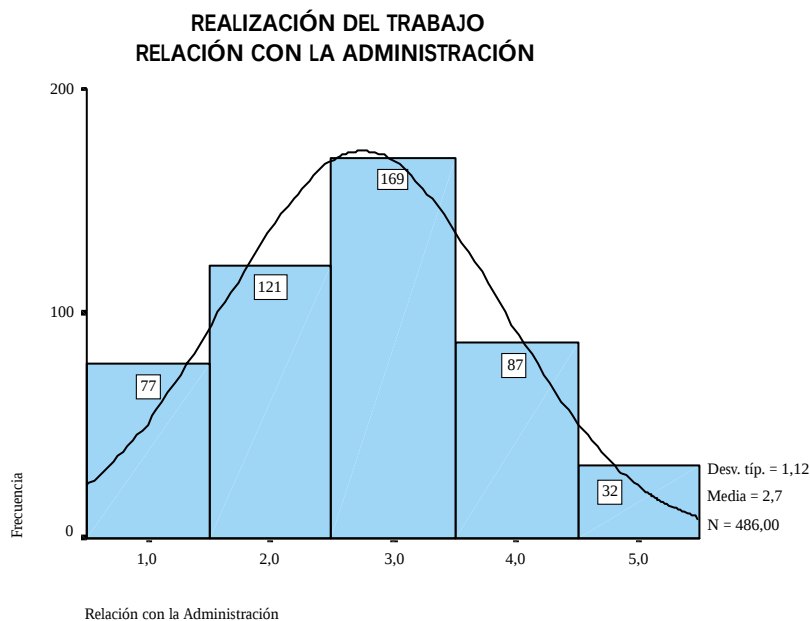
Media	2,745	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	1,124	Varianza	1,263	Curtosis	-,668
S E Kurt	,221	Simetría	,121	S E Skew	,111

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	2,000	50,00	3,000	75,00	3,000

(T II. 2. real10)

Los datos de la tabla (y la gráfica siguiente) vienen a confirmar la insatisfactoria relación con la Administración Educativa. La media (2.7) se sitúa en la zona de la insatisfacción moderada, aunque la opción más elegida sea la intermedia (35%). Pero los muy insatisfechos son el 16% y los simplemente insatisfechos el 25%; lo que supone casi un 41% de clara insatisfacción, dos de cada cinco enseñantes. Frente a ello, en la cola de la satisfacción no se llega al 25%.

En el conjunto de todos los aspectos englobados como realización del trabajo, la relación con la Administración ocupa el lugar de mayor insatisfacción, con el valor más bajo de todas las medias aritméticas. Esto debe ser un buen motivo de reflexión para todos, y sobre todo para los responsables de las consejerías de educación.



(G II. 2. real10)

2.6.3.9. Medios disponibles

Ya sabemos la importancia que colectivamente los docentes dan a los recursos materiales (en el catálogo de condiciones de calidad, recordemos, ocupan la tercera posición con el 9.6% de peso). Lo que nos toca ahora es constatar si éstos son suficientes o si se producen carencias importantes, a juicio de los docentes consultados.

Los datos de la tabla siguiente nos muestran que la media de valores no llega a 3 (2.9), a pesar de que sea este valor el de mayor frecuencia (casi 29%). A su lado, en la zona de insatisfacción el porcentaje acumulado es del casi 38%, mientras que en la de satisfacción es de próxima al 34%.

El resultado es de un cierto equilibrio pero tendente a la insatisfacción por el mayor peso del grupo que se muestra muy insatisfecho (opción 1) frente a los muy satisfechos (opción 5). En definitiva, podemos afirmar que los recursos sin ser escasos sí que presentan insuficiencias. Su relación ya la tenemos hecha en las condiciones de calidad.

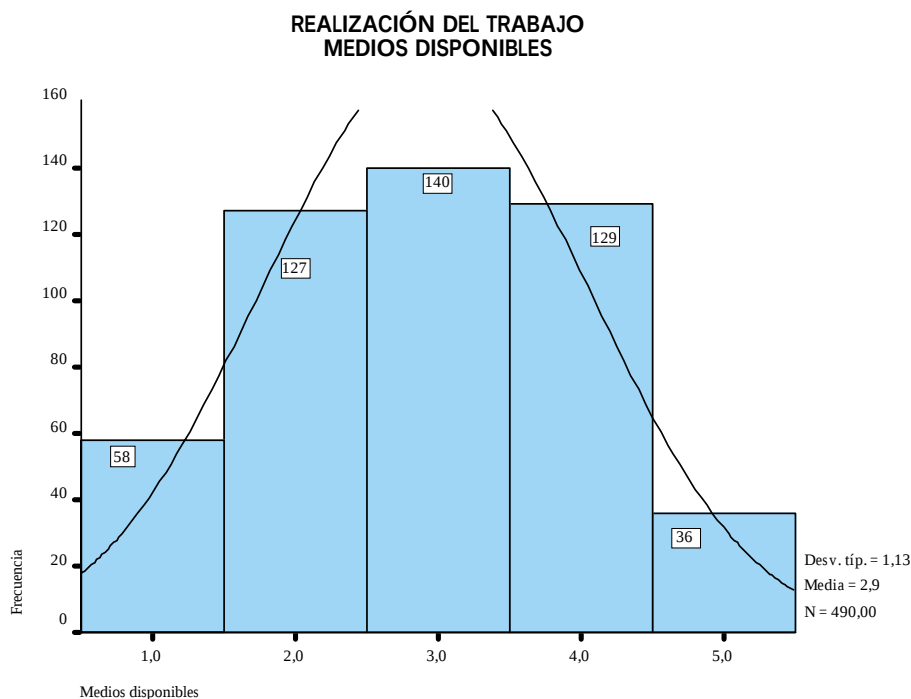
Medios disponibles

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	58	11,4	11,8	11,8
Insatisfecho	2	127	25,0	25,9	37,8
Algo satisfecho	3	140	27,6	28,6	66,3
Bastante satisfecho	4	129	25,4	26,3	92,7
Muy satisfecho	5	36	7,1	7,3	100,0
Ns / Nc	,	18	3,5	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,914	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	1,134	Varianza	1,285	Curtosis	-,852
S E Kurt	,220	Simetría	-,017	S E Skew	,110

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	2,000	50,00	3,000	75,00	4,000

(T II. 2. real6)



(G II. 2. real6)

2.6.3.10. Condiciones medioambientales

Las condiciones de iluminación, acústica, ruidos, temperatura... de las aulas —otro de los requisitos relevantes de calidad— guardan un equilibrio casi perfecto entre los grados de insatisfacción y de satisfacción de los docentes consultados.

Condiciones medioambientales

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	53	10,4	10,7	10,7
Insatisfecho	2	112	22,0	22,6	33,3
Algo satisfecho	3	173	34,1	34,9	68,3
Bastante satisfecho	4	113	22,2	22,8	91,1
Muy satisfecho	5	44	8,7	8,9	100,0
Ns / Nc	,	13	2,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,966	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	1,113	Varianza	1,240	Curtosis	-,656
S E Kurt	,219	Simetría	-,012	S E Skew	,110

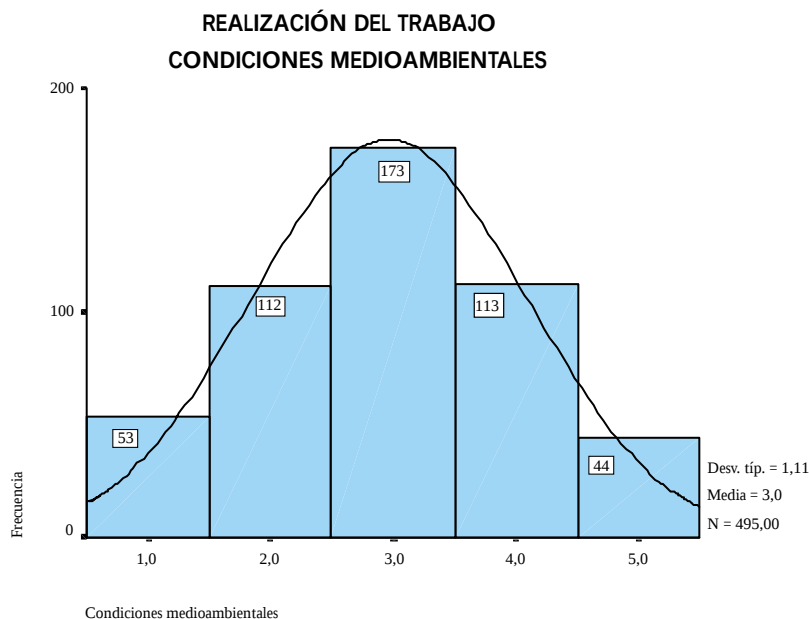
Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	2,000	50,00	3,000	75,00	4,000

(T II. 2. real2)

Los datos de la tabla, y la gráfica correspondiente, muestran este equilibrio casi absoluto entre las valoraciones de las diversas situaciones. En torno a la mayor proporción central (35%), se sitúan con igual peso (casi 23%) tanto los bastante satisfechos como los insatisfechos, y la ligera diferencia corresponde únicamente aun 2% más de muy insatisfechos que de muy satisfechos.

Este equilibrio no significa ni mucho menos que la situación sea satisfactoria. Las condiciones de las aulas deja mucho que desear, al menos, en la mitad de ellas. Los espacios no se ajustan siempre a los requisitos legales, e incluso en nuevas construcciones, no se acaban de tener en cuenta los aspectos de iluminación (natural y artificial) de las aulas, su acústica —buscando la mejor sonoridad con el mínimo esfuerzo de la voz, medida que redundaría en beneficio de la comunicación con los alumnos y de la salud de los docentes, colaborando de manera decisiva, sobre todo, en atenuar las graves afecciones otorrinolaringológicas características del colectivo—, un entorno poco ruidoso para el centro, o, en fin, un equilibrio térmico estacional (actualmente o te frías de calor o te mueres de frío, sobre todo con las modernas instalaciones de aire). Para mejorar la si-

tuación no sería mala idea la elaboración de informes con las deficiencias por los centros, y la adopción de medidas para subsanarlas por la Administración. Para la calidad y para la salud son condiciones muy importantes.



(G II. 2. real2)

2.6.3.11. Desplazamientos entre centros

Los profesores itinerantes trabajan en varios centros; a veces pueden compartir dos centros en zonas urbanas, a veces varias unitarias en centros dispersos de zonas rurales. No es preciso insistir en la dificultad y el esfuerzo que tales situaciones imponen. Inicialmente, para los desplazamientos se utilizaba vehículo propio —y así sigue siendo, por lo general—, no se contaban como lectivas las horas de duración de los mismos, y los daños por accidente, cuando los ha habido, han corrido en principio a cargo de los propietarios del vehículo. Aunque la situación ha ido mejorando en algunos aspectos con acuerdos parciales en algunos territorios, todavía resulta un aspecto controvertido —y temido— de la actividad laboral docente.

La opinión que reflejan los datos de la consulta es tal vez la que más dispersión presenta, y la que mayor reparto de puntuaciones acumula en cada una de las opciones. Salvo la parte central de la distribución, en la que se sitúa uno de cada cuatro docentes, las restantes opciones aparecen con un peso prácticamente igual todas ellas (18-19%). Pero a pesar de este equilibrio, dos de cada cinco docentes muestran su insatisfacción de manera clara con la regulación de las itinerancias, sobre las que hay que negociar mejoras y compensaciones que reduzcan su impacto negativo.

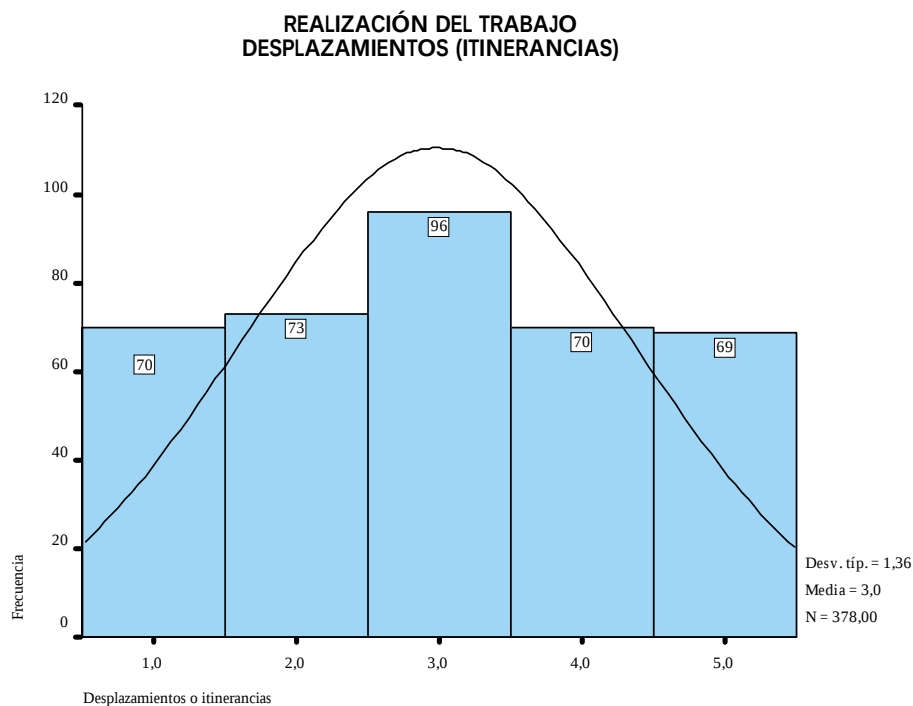
Desplazamientos o itinerancias

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	70	13,8	18,5	18,5
Insatisfecho	2	73	14,4	19,3	37,8
Algo satisfecho	3	96	18,9	25,4	63,2
Bastante satisfecho	4	70	13,8	18,5	81,7
Muy satisfecho	5	69	13,6	18,3	100,0
Ns / Nc	,	130	25,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,987	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	1,362	Varianza	1,854	Curtosis	-1,168
S E Kurt	,250	Simetría	,018	S E Skew	,125

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	2,000	50,00	3,000	75,00	4,000

(T II. 2. real5)



(G II. 2. real5)

2.6.3.12. Ritmo de trabajo

Un elevado ritmo de trabajo es uno de los componentes que hace a una tarea estresante. Salvo en circunstancias especiales, no es previsible que la tarea docente conlleve un ritmo excesivo; como así lo confirman los datos siguientes.

Ritmo de trabajo

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	12	2,4	2,4	2,4
Insatisfecho	2	62	12,2	12,5	14,9
Algo satisfecho	3	190	37,4	38,2	53,1
Bastante satisfecho	4	171	33,7	34,4	87,5
Muy satisfecho	5	62	12,2	12,5	100,0
Ns / Nc	,	11	2,2	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	3,421	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	,943	Varianza	,889	Curtosis	-,243
S E Kurt	,219	Simetría	-,204	S E Skew	,110

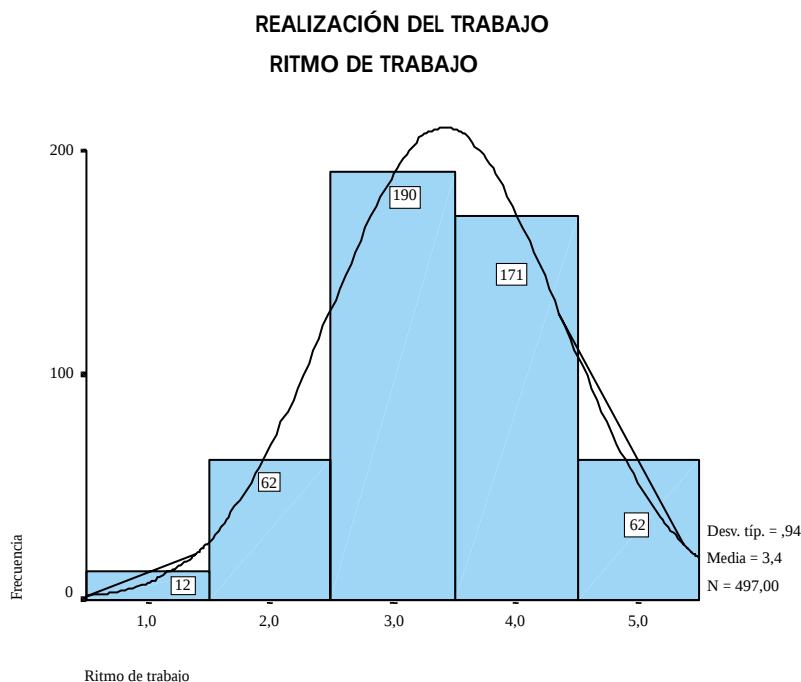
Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	3,000	75,00	4,000

(T II. 2. real12)

La media pertenece a la zona de la satisfacción moderada, y aunque la posición central agrupa un alto porcentaje de equilibrio satisfacción-insatisfacción (38%), el mayor peso restante corresponde a bastante satisfecho (34%) y a muy satisfecho (12%).

En el extremo izquierdo de la distribución de opiniones, la insatisfacción extrema es marginal (2%), pero junto con la moderada se aproximan globalmente al 15%. Esto indica que los ritmos de trabajo no son los mismos en todos los centros educativos, ni en todos los niveles; y probablemente no se vivan de la misma manera en todos los grupos de edad.

La gráfica nos permite observar más claramente el peso importante de la columna de la opción 4, la de la satisfacción moderada, e incluso de la máxima satisfacción, comparable prácticamente al conjunto de las opciones de insatisfacción.



(G II. 2. real12)

2.6.3.13. Volumen de tareas

Tampoco se considera agobiante la cantidad de tareas que supone la actividad educativa, aunque el nivel de insatisfacción es mayor al que hemos encontrado en el ritmo de trabajo.

La tabla y gráfica correspondientes nos muestran que las opciones seleccionadas con mayor peso son la central (nada menos que casi con el 43% de elección) y la de satisfacción moderada (29%). Frente a ésta, la insatisfacción simple es de menor importancia (16%). En conjunto la insatisfacción evidente supone el 21% frente a la satisfacción clara, que alcanza el 26%; por tanto mayor satisfacción, pero una proporción más que significativa de que tampoco el volumen de tareas se reparte de igual manera en todos los niveles educativos, ni se enfrenta con la misma soltura en todas las circunstancias personales.

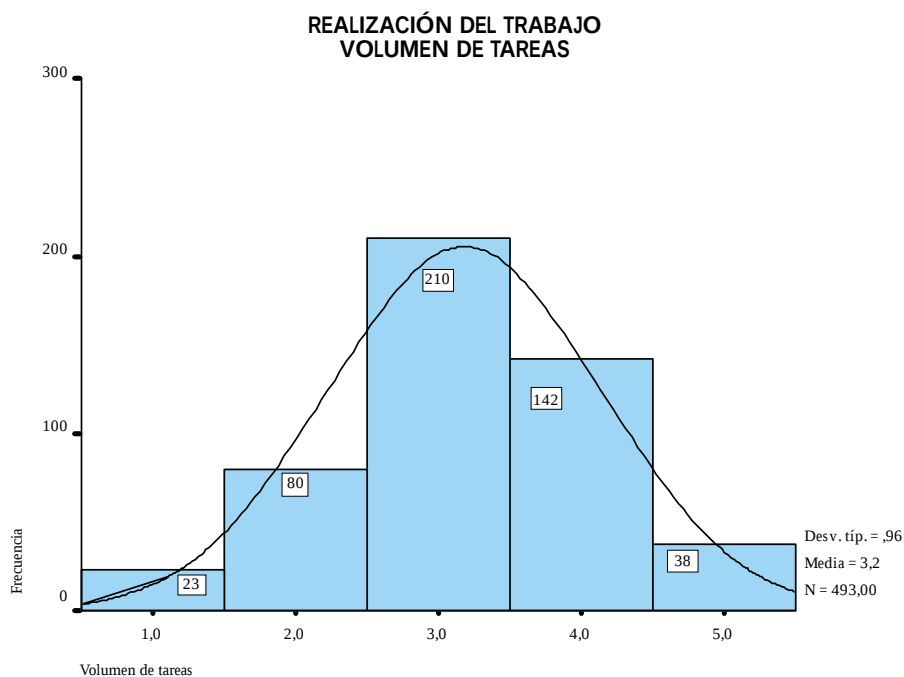
Volumen de tareas

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	23	4,5	4,7	4,7
Insatisfecho	2	80	15,7	16,2	20,9
Algo satisfecho	3	210	41,3	42,6	63,5
Bastante satisfecho	4	142	28,0	28,8	92,3
Muy satisfecho	5	38	7,5	7,7	100,0
Ns / Nc	,	15	3,0	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	3,187	Mediana	3,000	Moda	3,000
Desv. típ.	,955	Varianza	,912	Curtosis	-,156
S E Kurt	,220	Simetría	-,170	S E Skew	,110

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	3,000	75,00	4,000

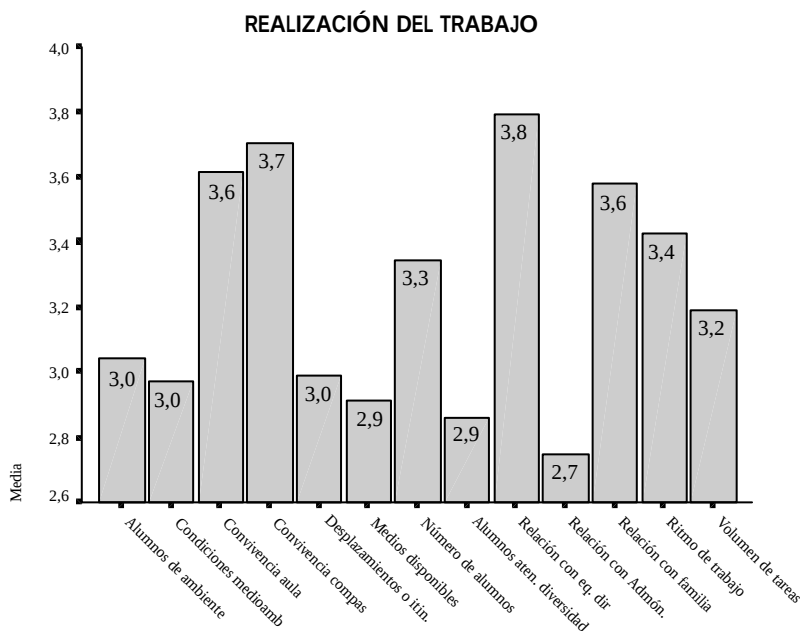
(T II. 2. real13)



(G II. 2. real13)

2.6.3.14. Resumen de realización del trabajo

Los valores medios con que hemos cuantificados la tendencia central del grado de satisfacción de cada uno de los trece aspectos que hemos agrupado bajo la denominación de realización del trabajo nos permiten una comparación de los mismos.



(G II. 2. real14)

En la gráfica precedente, donde hemos representado el valor medio de cada uno de los aspectos tratados, podemos observar los diferentes grados de satisfacción. En primer lugar es preciso apreciar que no se obtienen valores extremos para las medias (ni muy próximos a 5 ni a 1), que se mueven en un abanico que va desde el valor 2.7 al 3.8. El primero de ellos, el que más insatisfactoriamente ha sido calificado, la relación con la Administración Educativa; el segundo, el aspecto más satisfactorio, la relación con el equipo directivo.

Entre estos valores, los globalmente satisfactorios —los que tienen una media superior a 3—, son los que corresponden a la relación con el equipo directivo (3.8, ya citado); la convivencia entre compañeros (3.7); con igual puntuación (3.6), la convivencia en el aula y la relación con las familias; el ritmo de trabajo (3.4); las ratios (3.3) y el volumen de tareas (3.2).

En el ecuador, con media igual a 3, donde podríamos decir que existe un equilibrio hacia ambos extremos, se encuentra: alumnos de ambientes sociales desfavorecidos, seguido de las itinerancias y de las condiciones medioambientales.

Y en la zona de la insatisfacción, con medias inferiores a 3, los tres aspectos que han sido calificados con menores puntuaciones: los medios disponibles y el número de alumnos desde la atención a la diversidad (2.9), y las ya citadas malas relaciones con la Administración Educativa.

2.6.4. Comportamiento en el trabajo

Finalizamos el repaso a los aspectos relacionados con el medio laboral, con tres de tipo personal que hemos agrupado bajo el nombre de comportamiento en el trabajo, y que hacen referencia a la integración en el grupo de profesores, los recursos personales y las relaciones personales. A veces los problemas de integración y la dificultad para relacionarse pueden convertirse en causas de aislamiento y fuente de malestar psicosocial, con las consecuencias que ya hemos analizado. Veamos si estas situaciones son frecuentes o si, por el contrario, como tendemos a pensar a la luz de la alta satisfacción en la convivencia en el aula y con los compañeros de trabajo, resultan marginales.

2.6.4.1. Integración en el grupo de profesores

Este primer aspecto, como acabamos de suponer resulta ampliamente satisfactorio.

Integración en el grupo de profesores

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	5	1,0	1,0	1,0
Insatisfecho	2	22	4,3	4,4	5,5
Algo satisfecho	3	116	22,8	23,4	28,9
Bastante satisfecho	4	201	39,6	40,6	69,5
Muy satisfecho	5	151	29,7	30,5	100,0
Ns / Nc	,	13	2,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

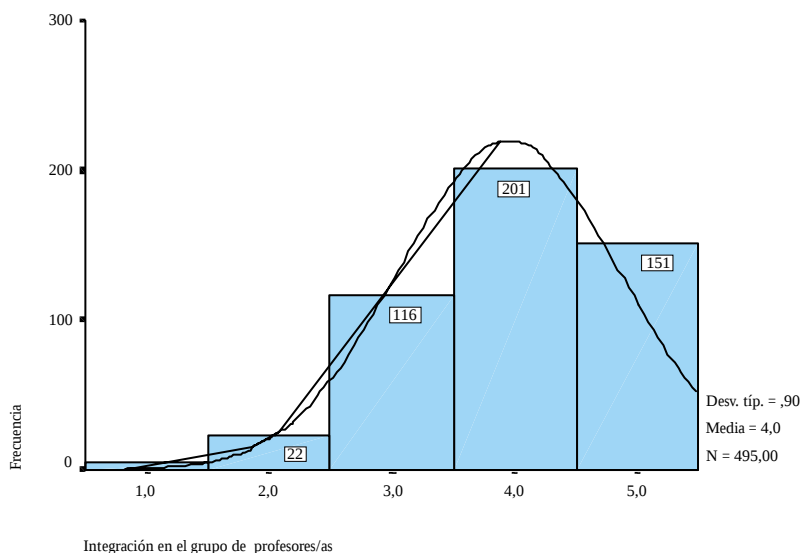
Media	3,952	Mediana	4,000	Moda	4,000
Desv. típ.	,899	Varianza	,807	Curtosis	,050
S E Kurt	,219	Simetría	-,611	S E Skew	,110
Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	4,000	75,00	5,000

(T II. 2. comp1)

La media aritmética tiende al valor 4, el de la moda; lo que significa que una buena parte de las respuestas tienden a la satisfacción moderada; exactamente el 40%, pero es que, además, el máximo punto de satisfacción representa al 30% del total. En conjunto las opciones satisfactorias alcanzan el 70% de las puntuaciones frente al 5% del total de las insatisfacciones.

La forma de la distribución, en la gráfica siguiente, no deja lugar para las dudas: la buena y sana integración de profesores y profesoras en el grupo, y la alta satisfacción por la misma; pero, como en casos anteriores, y este es uno de los méritos de este método estadístico —que permite recoger todas las opiniones, no sólo las mayoritarias—, hay un pequeño grupo residual, uno de cada veinte docentes, con problemas de integración, bien por causas personales bien por otras propias del medio.

COMPORTAMIENTO EN EL TRABAJO INTEGRACIÓN EN EL GRUPO DE PROFESORES



(G II. 2. comp1)

2.6.4.2. Recursos personales

Se ha podido entender de muchas maneras: como capacidad de respuesta al medio para relacionarse con compañeros y compañeras de trabajo, con los alumnos y las alumnas, con sus padres; pero también como actitudes y aptitudes para abordar el trabajo en su conjunto en el medio educativo y sus transformaciones permanentes, donde, incluso, podríamos incluir la soltura para con las nuevas tecnologías, pero también los cambios de alumnado, las nuevas exigencias de la sociedad, etc. ¿Hay docentes que se sienten limitados para atender estos retos (y otros no especificados)?

Pues bien, hay muy pocos. El total de cuantos se sienten insatisfechos con sus recursos personales no llega al 8%, uno de cada doce, y frente a ellos, el 63%, casi dos de cada tres, se decantan por la satisfacción. Como en el caso anterior, de integración en el grupo, la media es alta, 3.7, aunque algo inferior, pero la forma de la distribución es muy similar, destacando dos aspectos: uno, que el porcentaje de muy satisfechos es algo menor, y dos, que el de insatisfechos es ligeramente superior, pero igualmente bajo.

Los recursos personales no son escasos. Otra cosa es la formación permanente.

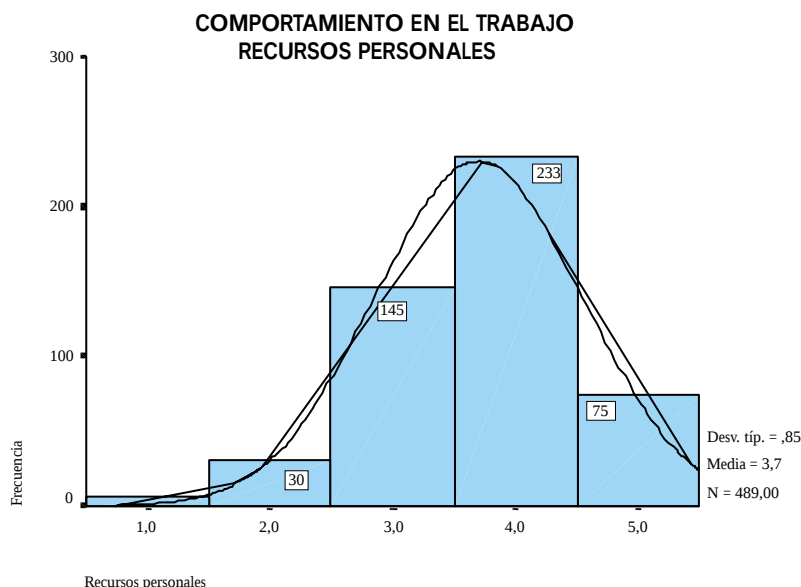
Recursos personales

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	6	1,2	1,2	1,2
Insatisfecho	2	30	5,9	6,1	7,4
Algo satisfecho	3	145	28,5	29,7	37,0
Bastante satisfecho	4	233	45,9	47,6	84,7
Muy satisfecho	5	75	14,8	15,3	100,0
Ns / Nc	,	19	3,7	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	3,697	Mediana	4,000	Moda	4,000
Desv. típ.	,846	Varianza	,716	Curtosis	,299
S E Kurt	,220	Simetría	-,481	S E Skew	,110

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	4,000	75,00	4,000

(T II. 2. comp2)



(G II. 2. comp2)

2.6.4.3. Relaciones personales

Entendidas en el sentido más amplio, relaciones con todos los sectores de la comunidad educativa. Es un aspecto más general, pero de manera parcial tiene mucho que ver con los dos apartados anteriores. Y al igual que ellos resultan ser plenamente satisfactorias.

La media vuelve a ser alta, 3,9, próxima a la moda, bastante satisfacción, que recibe el 45% del peso total. Los/as muy satisfechos/as representan casi el 25% del total, lo que da como resultado un 70% de satisfechos frente a un marginal 3.5% del conjunto de insatisfacciones.

Relaciones personales

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
Muy insatisfecho	1	3	,6	,6	,6
Insatisfecho	2	14	2,8	2,8	3,4
Algo satisfecho	3	130	25,6	26,3	29,8
Bastante satisfecho	4	225	44,3	45,5	75,3
Muy satisfecho	5	122	24,0	24,7	100,0
Ns / Nc	,	14	2,8	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

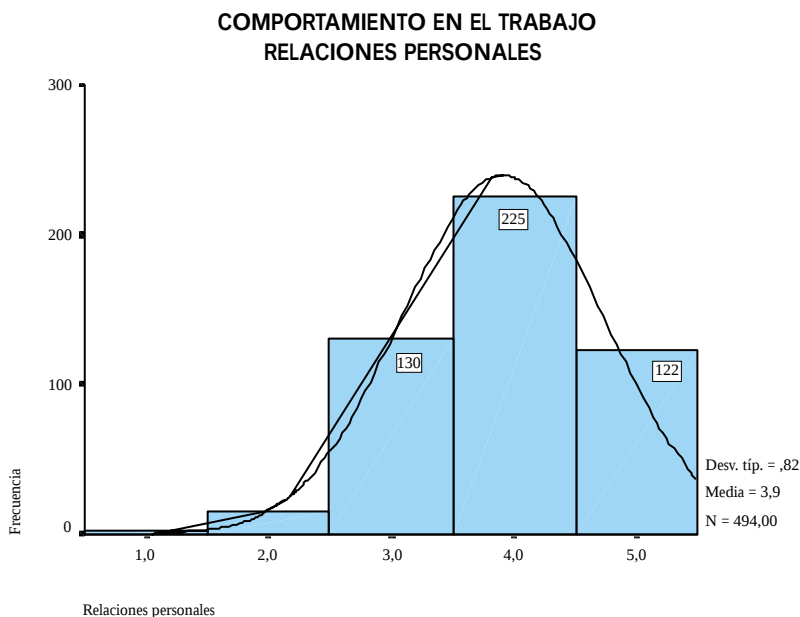
Media	3,909	Mediana	4,000	Moda	4,000
Desv. típ.	,819	Varianza	,671	Curtosis	,000
S E Kurt	,219	Simetría	-,408	S E Skew	,110

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	3,000	50,00	4,000	75,00	4,000

(T II. 2. comp3)

La gráfica siguiente nos ofrece claramente el espectro de opciones, en el que destaca el desplazamiento que la mayor parte de la gráfica realiza hacia la derecha, hacia la zona de la satisfacción con sus diversos grados, y por el contrario, el escaso peso de las dos opciones de insatisfacción en la cola izquierda de la distribución.

En lo que a relaciones personales se refiere, los docentes se manifiestan como un colectivo sano, con buenas relaciones en términos generales, pero sin olvidar también que, además del pequeño porcentaje de insatisfechos, existe un 26% que no muestran demasiada satisfacción en sus relaciones.

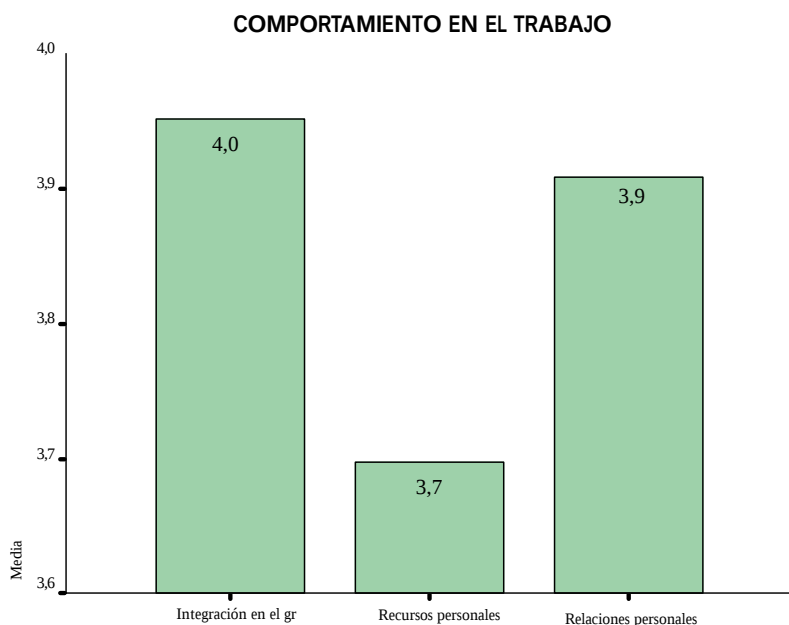


(G II. 2. comp3)

2.6.4.4. Resumen de comportamiento en el trabajo

Como en los casos anteriores, los valores de las medias aritméticas, tomados como medida de tendencia central, nos permiten comparar estos tres aspectos de índole personal en lo que a satisfacción se refiere.

La gráfica siguiente nos permite ver cómo destaca la integración en el grupo, con una media aproximada al valor 4, de bastante satisfacción general, seguida de las relaciones personales, con un valor de 3.9 de tendencia, absolutamente equivalente al anterior; y, en tercer lugar, y a pesar de la apariencia a sólo dos décimas de diferencia con las anteriores (3.7), los recursos personales, algo más escasos pero igualmente bastante satisfactorios.



(G II. 2. comp4)

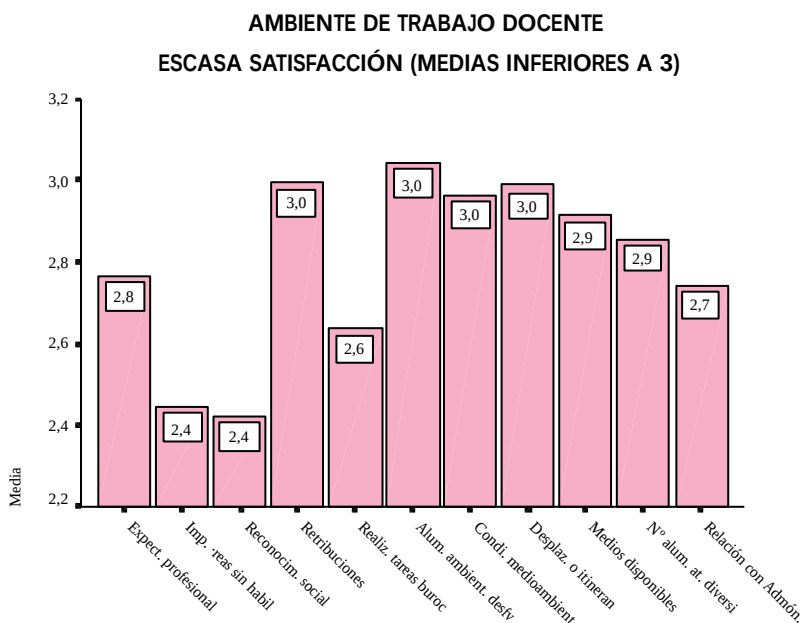
2.6.5. Resumen general de condiciones de trabajo en los centros de enseñanza pública

Utilizando como medida de comparación el valor medio del grado de satisfacción medido para cada una de las condiciones de trabajo tratadas, las siguientes gráficas presentan una clasificación de las mismas según que la respuesta general haya sido globalmente satisfactoria o insatisfactoria.

Hemos considerado el valor 3 de la media como la frontera; no obstante, para garantizar un grado aceptable de satisfacción, el grupo de las condiciones satisfactorias se ha seleccionado con las que han obtenido una media superior a 3.5; mientras que el de las declaradas insatisfactorias contiene aquellas cuyas medias son inferiores a 3.

En la frontera, guardando un equilibrio entre ambos extremos —media 3—, han sido situadas, por la valoración de los docentes consultados, las siguientes condiciones:

- El trabajo en grupos con alumnos de ambientes sociales desfavorecidos.
- Las retribuciones.
- Profesores itinerantes.
- Condiciones medioambientales.

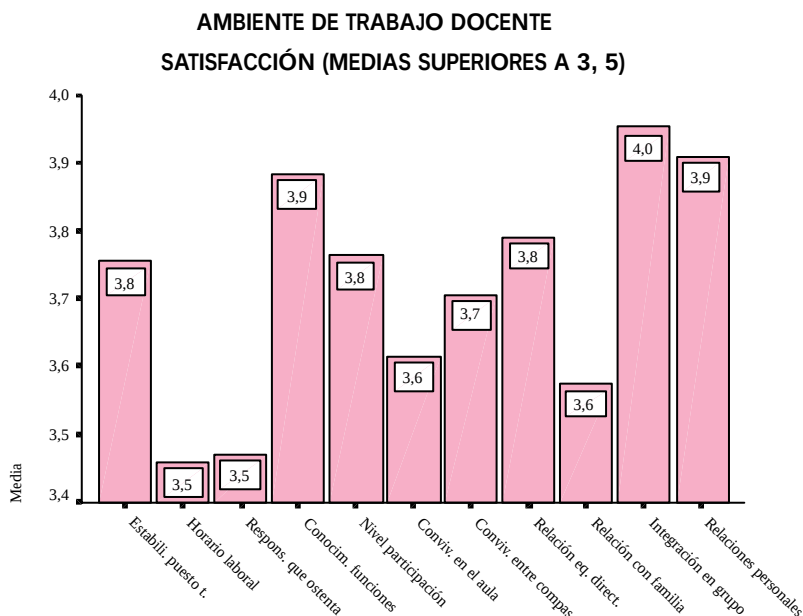


(G II. 2. 11.)

Por debajo, en la zona de insatisfacción moderada —o más dulcemente, escasa satisfacción—, con valores de medias que son mayores que 2 y menores que 3, y que constituirían el grupo de condiciones laborales peor valoradas, las más insatisfactorias del sistema educativo público, a juicio de los propios docentes entrevistados, se sitúan (de mayor a menor puntuación) las siguientes:

- Medios disponibles.
- Número de alumnos desde la atención a la diversidad.
- Expectativas profesionales.
- Relaciones con la Administración Educativa.
- Realización de tareas burocráticas.
- Impartir áreas para las que no se está habilitado y materias afines.
- Reconocimiento social.

Ocupando el último lugar, la que suscita mayor insatisfacción de todas, la pérdida de reconocimiento social, la caída de la valoración colectiva respecto de la tarea que realizan maestras y maestros, profesores y profesoras.



(G II. 2. 10)

En el otro lado, el de la satisfacción moderada, con puntuaciones medias que van desde 3.5 a 4, y ordenadas de mayor a menor, han sido decididas las siguientes:

- Integración en el grupo.
- Relaciones personales.
- Conocimiento de las funciones y tareas.
- Relación con el equipo directivo.
- Nivel de participación.
- Estabilidad en el puesto de trabajo.
- Recursos personales.
- Convivencia entre compañeros/as.
- Convivencia en el aula.
- Relación con las familias.
- Responsabilidad que ostenta.
- Horario laboral.

A la cabeza de la satisfacción se sitúan los aspectos de comportamiento en el trabajo, la integración en el grupo de compañeros y las relaciones personales en el medio laboral (un buen aliciente para ir cada mañana al centro, no el único, por supuesto); y en la zona baja, con el menor grado de satisfacción expresada, se encuentra valorado el horario laboral.

En esa pequeña franja que hemos eliminado entre 3 y 3.5 de valores medios, se nos han quedado colgados tres condiciones laborales que no se manifiestan satisfactorias pero tampoco pueden considerarse lo contrario. Nos referimos (también en orden decreciente de valor) a:

- Ritmo de trabajo (3.4).
- Número de alumnos. Ratios (3.3).
- Volumen de tareas (3.2).

De ellas destacamos las ratios, cuya mejora ha sido planteada como objetivo prioritario en el conjunto de medidas de calidad que es preciso abordar con urgencia.

2.6.6. Propuestas

- De acuerdo con la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, es necesario realizar la evaluación no sólo de los centros de trabajo sino de cada puesto de trabajo. Desde esta obligación es imprescindible establecer la ratio en función de la realidad de cada aula y de la carga psíquica que supone para el profesorado.
- La convivencia en los centros escolares es un reto no solamente desde el marco escolar sino para el conjunto de la sociedad. Los cambios cualitativos que se están produciendo en la sociedad exige una toma de conciencia y una implicación de toda ella y de la comunidad escolar. No es sólo la escuela el marco donde se aprende a convivir con los demás sino que también inciden la familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación.

Teniendo en cuenta que es uno de los factores de riesgo psíquico y psicosocial en el profesorado, es necesario:

- Introducir en la formación inicial de todo el profesorado un área relacionada con la Convivencia Escolar donde se aborden los marcos sociológicos en los que se desenvuelve la convivencia en la sociedad actual; las razones para enseñar a convivir, el papel que juega el docente en las competencias socioemocionales, las habilidades sociales, dinámica de grupos y el control del estrés.

- Dotar de los recursos humanos necesarios los Departamentos de Orientación de los IES.
- Establecer un departamento de Orientación de una manera permanente en los Colegios de Educación Infantil y Primaria, teniendo en cuenta que es en las primeras edades donde se hace más prioritario la detección de necesidades y donde se puede trabajar la autoestima, una imagen positiva y las relaciones con los demás.
- Introducir la figura del coordinador/a de la convivencia en todos los centros escolares.
Su perfil sería de psicólogo/a, pedagogo/a especialista en diversidad y convivencia escolar.
Formaría parte de los Departamentos de Orientación con las funciones específicas de:
Preparar y formar al profesorado en los aspectos relacionados con la convivencia desde la situación concreta de cada centro educativo.
Trabajar con los niños/as y adolescentes la resolución de conflictos y la mediación, apoyando a los tutores y tutoras en su tarea.
Formaría parte de la Comisión de Convivencia y de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
Orientaría a los padres y madres y promovería la escuela de padres dentro del centro escolar.
- Realización de Campañas Institucionales en torno a la sensibilización en los valores de la convivencia.
- Institucionalizar la figura del Educador de Calle o del Educador social que permita el trabajo fuera del centro educativo con los más jóvenes y que esté coordinado con el mismo y otras instituciones.
- Potenciar y revalorizar la tutoría.
- Cumplimiento del Reglamento de Lugares de Trabajo.
- Organización de los Centros teniendo en cuenta la realidad del mismo.
- Constituir en cada centro escolar la figura del Coordinador/a de Salud Laboral.
- Establecer años sabáticos, teniendo en cuenta los criterios preventivos de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.

- Determinar las necesidades de algunos puestos específicos como itinerantes, Educación Especial, Educación Infantil, Educación Física.
- Establecimiento de la vigilancia de la salud de una manera periódica y de acuerdo con el puesto de trabajo concreto.
- Formación específica en salud Laboral.
- Campañas de sensibilización social para revalorizar la función docente.
- Cumplimiento del R.D. 1004/91 de 14 de junio, donde se establecen los requisitos mínimos que deben cumplir los centros docentes que imparten enseñanzas de régimen general no universitarias.
- Formación efectiva de todo lo relacionado con las intenciones del sistema educativo en horario laboral.
- Promover el área de la salud laboral en la carrera docente.
- Potenciar la estabilidad en el empleo del personal interino.

3. Sensibilización en torno a la Salud Laboral

3.1. El papel de la formación inicial

El nivel de necesidades y prioridades que se establecen en una sociedad, y las funciones que debe tener la educación en ella, determinan el ámbito de los diferentes planes de estudios que deben diseñarse para preparar a los/as docentes. Entre estas prioridades no han estado hasta ahora los temas relacionados con la prevención de la salud en el marco de la actividad docente, y mucho menos la preparación para potenciar y enseñar desde pequeños todos los aspectos preventivos de la salud en la actividad laboral futura de los que tienen derecho a la educación.

La ausencia de estas intenciones en la formación inicial del profesorado se puede explicar desde tres coordenadas:

1. La escasa sensibilidad existente en nuestra sociedad de lo que ahora se pretende poner en marcha respecto a la cultura preventiva. Este aspecto ha quedado recogido en el artículo 40.2 de la Constitución española, que otorga al Estado el papel de garante de la salud y seguridad de los trabajadores y las trabajadoras. Hasta ahora la práctica habitual era tomar medidas una vez ocurrido un accidente laboral, pero no existía en el marco jurídico ni siquiera la necesidad de garantizar una cultura preventiva.
2. La creencia generalizada de que en algunas ramas laborales estaba clara la relación entre actividad laboral y el riesgo laboral, mientras que en otras, como es el caso de la enseñanza, se consideraba que era imposible catalogar la actividad desde el punto de vista de posibles riesgos. Considerada la salud únicamente desde el punto de vista físico, apenas se podían vislumbrar factores de riesgo para las actividades del profesorado; es más, se asumía ese criterio como normal, incluso para los propios trabajadores de la enseñanza. Como consecuencia, las reivindicaciones en torno a este derecho han estado ausentes durante mucho tiempo.

3. Desde el mismo currículo, como consecuencia de lo anterior, no se ha contemplado la necesidad de enseñar a los más pequeños conocimientos, procedimientos y actitudes que les permita crecer desde la cultura preventiva frente a sus actividades laborales futuras, y como consecuencia, esta intencionalidad no sólo está ausente de la formación inicial del profesorado, sino que ni siquiera se recoge en los planes de formación continua.

Esto ha hecho que nos encontremos con un vacío en torno a la relevancia de la salud laboral, aunque poco a poco vaya existiendo una mayor sensibilización hacia la necesidad de preparación en previsión de riesgos.

La OMS, frente a este tipo de situaciones ha puesto de manifiesto que “cada escuela puede convertirse en promotora de salud y toda escuela promotora de salud puede responder al reto de mejorar y apoyar la educación y la salud de los estudiantes y la del personal de la enseñanza... A través del fomento de la salud y del aprendizaje, con todos los medios a su alcance, toda escuela promotora de la salud constituye la base para construir un mundo mejor” (1996).

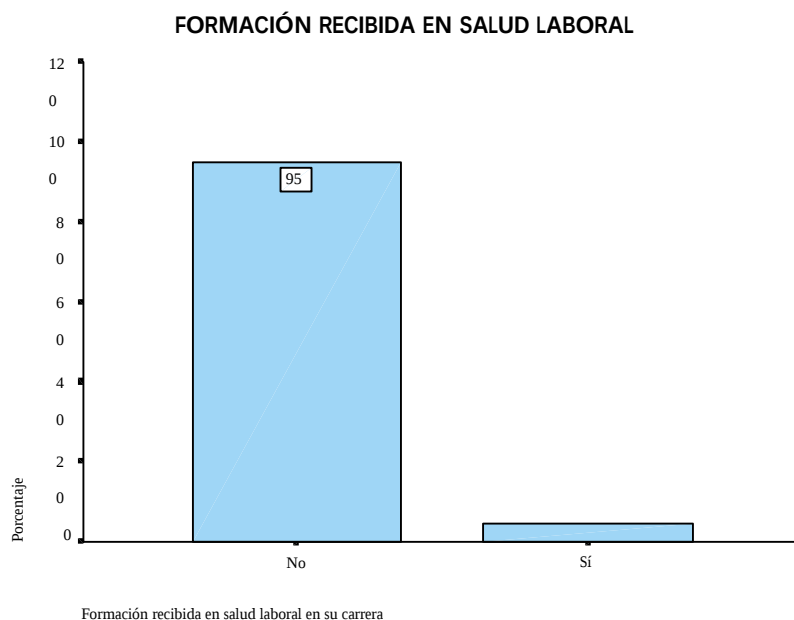
La carencia absoluta de preparación en salud laboral en la formación inicial de los/as profesores/as se pone de manifiesto en toda su amplitud en las respuestas que en este sentido se recogen en el cuestionario.

Formación inicial en salud laboral para la enseñanza

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	479	94,3	95,0	95,0
Sí	2	25	4,9	5,0	100,0
Ns/Nc	,	4	,8	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 1,000

(T II. 3. 1.)



(G II. 3. 1.)

La potencia de las respuestas coincidentes en la primera columna de la gráfica es bien patente. A la pregunta de si habían recibido durante sus estudios formación en salud laboral relacionada con la enseñanza —su futura actividad—, la respuesta contundente ha sido “no”. Nada más y nada menos que el 95% de los actuales docentes reconocen no haber sido formados en materia de salud laboral para desarrollar su trabajo en el campo de la enseñanza.

Y de la misma manera que manifiestan esta carencia, consideran la conveniencia de incluir en los planes de estudios para docentes la formación en prevención de riesgos.

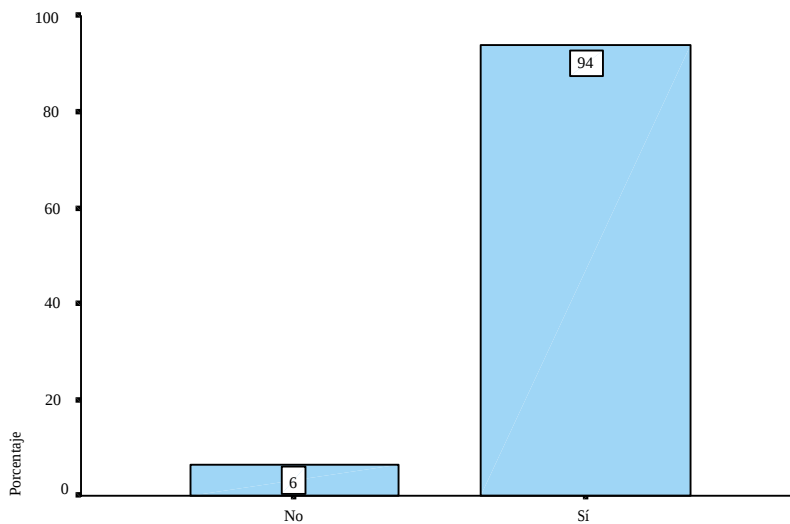
Incluir la prevención de riesgos en los planes de estudios para docentes

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	31	6,1	6,2	6,2
Sí	2	470	92,5	93,8	100,0
Ns/Nc	,	7	1,4	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 2,000

(T II. 3. 2.)

INCLUIR PREVENCIÓN DE RIESGOS EN PLANES DE ESTUDIOS



Inclusión de prevención de riesgos en los planes de estudio

(G II. 3. 2.)

Con la misma contundencia se manifiesta ahora el “sí”: noventa y cuatro de cada cien docentes actuales considera que la formación en prevención de riesgos y en todo lo relacionado con la cultura de la salud debería incluirse en los planes de estudios de las carreras con finalidad docente.

3.2. Plan de acción contra la siniestralidad laboral (octubre de 1998)

Los accidentes laborales son un problema muy preocupante en nuestro país, hasta tal punto que ostentamos el triste récord de estar entre los primeros —en nuestro ámbito europeo— en relación a los índices de siniestralidad laboral.

En el año 1998 murieron en accidentes laborales 1.071 trabajadores; se contabilizaron 10.000 accidentes graves, 600.000 accidentes leves y 1.200.000 accidentes que no causaron baja. Al margen de estas cifras, se producen daños a la salud que no aparecen de forma inmediata, pero que se van revelando a través de los años de exposición a diferentes riesgos en el trabajo. Estos daños son tan evidentes que existe una distinción entre “enfermedades profesionales” y “enfermedades relacionadas con el trabajo”. En todo caso, existe un impacto negativo, que se manifiesta en diferentes alteraciones psicosomáticas que inciden en la calidad de vida y en el desarrollo integral de las personas, al que se le denomina “desgaste en el trabajo”.

Toda esta terrible realidad no es más que la consecuencia del incumplimiento de la Ley. Ante esta situación, se estableció un compromiso por parte de las Administraciones públicas, comunidades autónomas, los sindicatos CCOO y UGT, y la patronal CEOE, que se concretó en octubre de 1998 en un Plan de acción contra la siniestralidad laboral, que recoge las medidas a tomar para el cumplimiento de la Ley y la eliminación de los factores de riesgo, que llevan en muchas ocasiones a la muerte de los trabajadores.

Entre estas medidas existen algunas relacionadas con la educación, que persiguen el objetivo de comenzar desde las edades más tempranas una sensibilización progresiva en torno a la cultura preventiva, poniendo de manifiesto que la escuela es un espacio idóneo de educación para la salud integral y para promover actitudes positivas hacia la prevención; de tal manera, que capacite a los más jóvenes en la detección de los riesgos que se pueden derivar de cualquier actividad laboral y el modo de evitarlos. Este objetivo se dinamiza con las medidas que deben tomarse en el conjunto del sistema educativo.

Las propuestas se concretan en “Programas de formación para la prevención”, con los siguientes objetivos:

1. Establecer un Convenio Marco entre las Administraciones laborales y educativas para el impulso de una cultura preventiva y su integración en los diferentes niveles educativos.
 - 1.1. Impulsar un programa de sensibilización, formación y asesoramiento del profesorado, que además contemple la integración con otros ámbitos preventivos (tráfico, salud pública, medio ambiente, protección civil). Abarcará la elaboración y difusión de material didáctico y de ayudas pedagógicas.
 - 1.2. Implantar un programa de actuaciones educativas y de sensibilización en el ámbito de la enseñanza obligatoria, con prioridad para la educación primaria. Este programa deberá incluir:
 - La revisión de programas y textos oficiales de enseñanza para integrar en los contenidos mínimos y adaptados de prevención.
 - La elaboración de *Guías para el profesorado*.
 - El desarrollo de programas de sensibilización en la población escolar a través de vídeos, juegos, concursos, material didáctico, etc.
 - La realización de planes y prácticas de seguridad y evacuación en centros escolares.
 - 1.3. Implantar un programa de actuaciones educativas y de sensibilización en el ámbito de la formación profesional reglada, que deberá cumplir:
 - La revisión de los programas de enseñanza existentes.
 - La aprobación y puesta en marcha de un título específico de Técnico Superior de Prevención de Riesgos Laborales.
 - La ampliación de la distribución de la revista ERGA-FP del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, e iniciar su difusión a través de Internet.
2. Establecer y desarrollar acuerdos con el Consejo de Universidades para promover la prevención, integrando los contenidos preventivos en los currícula de los títulos universitarios.

La conveniencia de incluir la cultura de la prevención en la enseñanza obligatoria también viene avalada por la opinión de los docentes consultados.

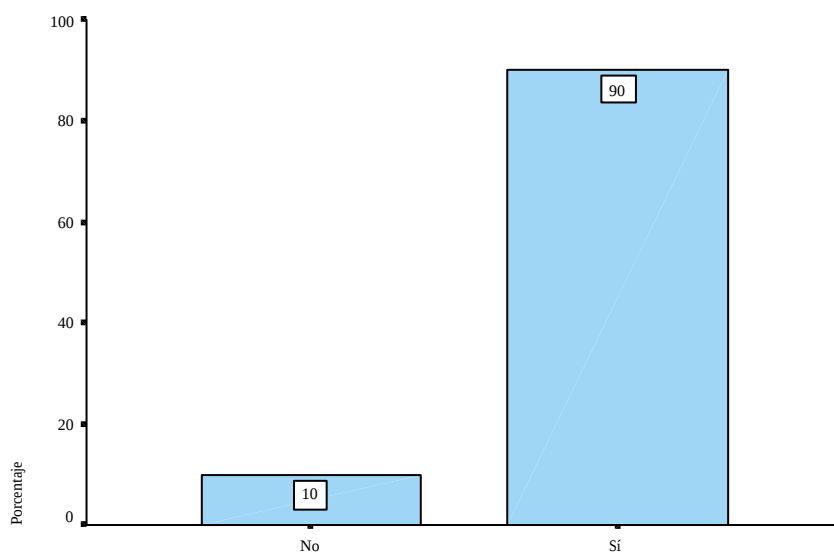
Inclusión de la cultura de la prevención como transversal en la ESO

	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	49	9,6	10,0	10,0
Sí	2	443	87,2	90,0	100,0
Ns/Nc	,	16	3,1	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

(T II. 3. 3.)

A pesar de un pequeño sector más crítico con el hecho de introducir nuevos compromisos de transversalidad, la opinión de trasladar la cultura de la prevención de riesgos y de la salud como tema transversal en la ESO es tan mayoritaria —así lo consideran nueve de cada diez docentes— que confirma las expectativas citadas de los Programas de formación para la prevención en el ámbito de la enseñanza obligatoria.

PREVENCIÓN DE RIESGOS COMO TRANSVERSAL EN ESO



Inclusión de la cultura de la prevención en la ESO

(G II. 3. 3.)

3.3. Propuestas, materiales y cursos

- Incluir en la formación inicial del profesorado un área nueva con el título: “Salud laboral y Enseñanza” a través de cuyos contenidos se forme al profesorado respecto a sus derechos, elementos preventivos de la salud en su actividad y didáctica de la salud laboral.
- Dar la formación adecuada a todos los docentes como indica la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.
- Incluir en los cursos de los CPR acciones formativas relacionadas con la salud laboral y la práctica docente:
 - La utilización de la voz
 - La comunicación en el aula.
 - Saber interpretar la dinámica de los grupos humanos: Dinámica de grupos.
 - La convivencia en los centros educativos.
 - La participación, la organización escolar y la salud laboral.
 - El reto de enseñar y educar en la sociedad española.
 - La comunicación y el control de las emociones en la práctica docente.
 - La salud como eje imprescindible para una enseñanza de calidad.
 - El “síndrome del quemado” y el acoso psicológico: manejo y control del estrés.
 - El papel del profesorado en el aula.
 - Las alteraciones musculoesqueléticas y la salud laboral.
- Dar la formación e información adecuada al inicio del contrato de trabajo o acceso a la función docente.
- Elaborar por parte de la Administración materiales didácticas para trabajar la Salud laboral en todos los niveles educativos.
- Incluir en el currículo de las diferentes etapas educativas contenidos de salud laboral.

Desde estos criterios la F.E. de CCOO tiene elaborados y distribuidos por los centros escolares los siguientes materiales de apoyo a la actividad docente:

- Vídeo sobre la salud laboral en el sector de la enseñanza: Su objetivo es dar a conocer la Ley de Prevención de Riesgos Laborales al profesorado y la aproximación a talleres de utilización de la voz y control del estrés.

- Salud Laboral y Práctica educativa Material didáctico: Material de trabajo: Su objetivo es proporcionar un material para los cursos de salud laboral del profesorado.
- Cuadernos sobre la Ley de prevención y Lugares de trabajo.
- Unidades Didácticas para trabajar la salud laboral en la Educación Secundaria Obligatoria.

Las unidades didácticas para la ESO llevan por título: “Escuela, Salud y Trabajo” y han sido elaboradas por diferentes profesores y profesoras bajo la coordinación y supervisión del Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud de CCOO (ISTAS), Valencia. En su publicación ha colaborado la Unión de Mutuas.

Son Unidades Didácticas para diferentes áreas curriculares, con los títulos siguientes:

1. Lengua Española: *Periodismo y Salud Laboral*
 - Comprender y producir mensajes orales y escritos en temas relacionados con la salud y el trabajo y analizar el uso del lenguaje en este campo.
2. Lengua extranjera: *“Preventing back injuries”*
 - Adquirir una terminología básica respecto a profesiones y riesgos laborales en la lengua que se está aprendiendo.
3. Educación Plástica y visual: *Señales de seguridad*
 - Interpretar correctamente la simbología relacionada con los riesgos laborales y valorar su utilidad como elemento informativo para la prevención.
4. Educación Física: *Transportamos correctamente*
 - Comprender los mecanismos de riesgo vinculados a la actividad física y los métodos para la prevención de daños musculoesqueléticos.
5. Ciencias sociales: *¿Quién construyó los monumentos?*
 - Analizar el impacto del trabajo en la salud de las personas en distintos procesos de producción y conocer los distintos riesgos en las actividades productivas.
Explotación Laboral Infantil
Emigración, trabajo y salud
El trabajo a través de la historia

6. Matemáticas: *Estadísticas de accidentes laborales*

- Utilizar e interpretar datos estadísticos sobre accidentes de trabajo valorando su incidencia en los diferentes sectores productivos.

7. Tecnología: *Prevención de Riesgos en el trabajo escolar*

- Conocer las normas sociales de organización de la prevención y adiestrarse en su puesta en práctica en la utilización de tecnologías.

8. Ciencias de la naturaleza: *¡Fuego!*

- Recibir información sobre los riesgos físicos y químicos presentes en el ambiente de vida y trabajo y conocer las soluciones para su prevención.

Juntamente con las Unidades Didácticas se incluye un *Glosario Temático sobre prevención de riesgos laborales* y un cómic titulado: *Ir sobre seguro*.

Las unidades didácticas de educación infantil y de educación primaria han sido elaboradas por un grupo de profesores y profesoras del Colegio Público Clara Campoamor de Parla (Madrid) en un curso de formación ofertado por el CPR de Parla.

Los títulos para educación infantil y primaria son:

Mi casa.

Prevención de enfermedades transmisibles en el colegio.

La vida en el pueblo y la vida en la ciudad.

Country and city jobs. Preventing risks.

Mi cuerpo es ágil.

La Federación de Enseñanza de CCOO ha ofertado para el profesorado, desde que la Ley de Prevención entró en vigor, 207 cursos relacionados con la Salud Laboral, con una participación de 4.815 docentes.

4. Causas del absentismo laboral en la enseñanza

4.1. Algunas concepciones sobre la salud

Durante mucho tiempo la salud ha sido entendida en términos negativos como lo contrario de enfermedad o incapacidad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su carta Constitucional (1948), definió la salud como ***“el estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad”***.

Esta concepción, aunque no tiene en cuenta el aspecto dinámico de la misma, sí ha tenido la virtualidad de colocar el horizonte de la salud de manera positiva en relación no sólo con lo biológico sino con la realidad bio-psico-social del ser humano y no únicamente por la ausencia de diagnósticos objetivables sino con la percepción de bienestar en la que entra también, necesariamente, lo subjetivo.

Desde ésta y otras concepciones, algunos autores han introducido el concepto de adaptación a la idea de salud, asociándola al equilibrio entre la persona y sus condiciones medioambientales. Así, se plantea como un fenómeno psicobiológico y social dinámico de ajuste del organismo a su medio, en el que el concepto de salud involucra ideas de adaptación y balance y el de enfermedad de desequilibrio y desadaptación.

La capacidad de mantener este equilibrio adaptativo varía con la edad y con las necesidades sociales del individuo.

En relación con la salud en el trabajo, el Comité de Expertos de la OMS sobre Detección Precoz del Deterioro de la Salud debido a la Exposición Profesional (1986) pone en evidencia que ***“la salud es en realidad una forma de funcionar en armonía con su medio (trabajo, ocio, forma de vivir en general)”***. No sólo significa el verse libre de dolores o enfermedades, sino también la libertad para desarrollar y mantener sus capacidades funcionales. Como el medio de trabajo constituye una parte importante del medio total en que vive el ser humano, la salud depende en gran medida de las condiciones de trabajo.

4.2. Trabajo y salud

A lo largo de la historia de la humanidad la forma de trabajar ha cambiado mucho según las épocas y según los pueblos, tanto desde el punto de vista técnico como desde el punto de vista organizativo.

En la sociedad actual el trabajo está organizado de tal forma que la vida gira en torno a él, y es el trabajo el que condiciona la mayor parte de nuestra actividad ajena a él.

En la sociedad actual los cambios macroeconómicos, los cambios demográficos, los cambios en el mercado de trabajo, la precarización de la protección social y debilitamiento de los derechos, los cambios tecnológicos y los cambios en la organización del trabajo llevan necesariamente a cambiar los modelos operativos de salud laboral.

Esto significa que para analizar las condiciones de trabajo que afectan a la salud se debe superar la vieja concepción, según la cual, estas actúan sobre la salud laboral como una simple amalgama de factores de riesgo (físicos, químicos, biológicos, psíquicos) que se suman y se relacionan con una lista de enfermedades.

Se hace necesario un enfoque global. Un enfoque global que recoge la OIT (1978) en los siguientes términos:

“La expresión condiciones y medio ambiente de trabajo abarca por un lado, la seguridad e higiene en el trabajo, y por otro, las condiciones generales del mismo”. Las condiciones generales de trabajo cabe definirlas como **los elementos que determinan la situación que vive el trabajador o la trabajadora**. Comúnmente, se admite que forman parte de las condiciones de trabajo entre otras:

- Tiempo de trabajo: jornadas, turnos, pausas, vacaciones...
- Formas de remuneración: salarios, primas pluses...
- Organización y contenido del trabajo: ritmos, monotonía, repetitividad...
- Ergonomía: diseño de puestos, higiene, seguridad, adaptación...
- Servicios sociales: transporte, alimentación...
- Sistemas de relaciones laborales: democracia, formación, estilo de mando...
- Factores del trabajador/a y su entorno: culturales, nutricionales, familiares...
- Contexto social.
- Protección jurídica del trabajador: legislación, derechos, sindicatos...
- Condiciones de vida.

4.2.1. Interacciones entre el trabajo y la salud

La salud es una dinámica que pone en práctica no solamente defensas contra las agresiones patógenas, sino que pasa también por una dimensión positiva (satisfacción, autoestima, integración social). El trabajo aparece como un integrador social importante y toda insatisfacción en el trabajo salpica al conjunto de las condiciones que hacen posible la construcción de la salud.

Entre la persona y su trabajo hay una interacción recíproca permanente. Las condiciones y medio ambiente de trabajo pueden influir positiva o negativamente en la salud, mientras que el estado de bienestar físico y mental de cualquier trabajador/a influye a su vez en la calidad de su trabajo. El trabajo cuando está bien adaptado a la persona, y ésta ve sus “frutos”, puede ser un factor importante para la satisfacción personal.

Numerosas investigaciones demuestran que el trabajo desempeña una función capital y quizá única en el sentimiento de la propia dignidad y de la autoestima. En este sentido el trabajo puede actuar como un promotor privilegiado de salud.

Pero a su vez, el trabajo puede convertirse en fuente de agresiones tanto ambientales como psicosociales que ponen en peligro la integridad física y psíquica de las personas siendo la causa de determinados daños a la salud.

4.3. Los riesgos laborales

El concepto de riesgo hace referencia a la probabilidad de perder la salud en determinadas circunstancias o en relación con la entrada en contacto con agentes o situaciones capaces de provocar un deterioro en la salud.

A la probabilidad de un daño se le denomina riesgo y las circunstancias o características que condicionan dicha probabilidad factor de riesgo.

La Ley de Prevención de Riesgos Laborales (art. 4) indica que “se entenderá por riesgo laboral la posibilidad de que un/a trabajador/a sufra un determinado daño derivado del trabajo. Para calificar un riesgo desde el punto de vista de su gravedad, se valorará conjuntamente la probabilidad de que se produzca el daño y la severidad del mismo.

Los aspectos del trabajo susceptibles de producir riesgos que generan daños se encuadran, según la LPRL, en la definición de condición de trabajo (art.4º.6): “Se entenderá como condición de trabajo cualquier característica del mismo que puede tener influencia significativa en la generación de riesgos para la seguridad y la salud del trabajador/a. Quedan específicamente incluidas dentro de esta definición:

- a.- Las características generales de los locales, instalaciones, equipos, productos y demás útiles existentes en el centro de trabajo.
- b.- La naturaleza de los agentes físicos, químicos y biológicos presentes en el medio de trabajo y sus correspondientes intensidades, concentraciones o niveles de presencia.
- c.- Los procedimientos para la utilización de los agentes citados anteriormente que influyan en la generación de los riesgos mencionados.
- d.- Todas aquellas características del trabajo, incluidas las relativas a su organización y ordenación, que influyan en la magnitud de los riesgos a que está expuesto el trabajador/a.

4.3.1. Los daños derivados del trabajo

El accidente de trabajo es la parte más visible del daño laboral. Tan visible que llega a ocultar otros problemas que, a veces, son incluso más serios y que también son consecuencia del trabajo.

Las enfermedades profesionales representan otra parte importante del daño a la salud producido por los riesgos laborales, aunque al no aparecer de forma inmediata su relación con el trabajo puede pasar desapercibida por lo que muchas suelen catalogarse como “enfermedad común”

Para que una enfermedad se reconozca como profesional la legislación suele requerir una relación específica e indiscutible con el trabajo. Sin embargo, la mayor parte de las dolencias que afectan a la salud de las personas en su trabajo raramente se deben a una sola causa, y generalmente están relacionadas tanto con factores laborales como extralaborales. Por ello resulta cada vez más difícil catalogarlas como enfermedad profesional, en el sentido tradicional del término. **La OMS utiliza el concepto “enfermedades relacionadas con el trabajo” para referirse a aquellos trastornos de la salud que, pese a no ser originados exclusivamente por el trabajo, se ven influidos por las condiciones laborales de una forma importante.**

La Ley de Prevención de Riesgos Laborales, define los daños derivados del trabajo **como las enfermedades, patologías o lesiones sufridas con motivo u ocasión del trabajo.** Desde estas perspectivas, cualquier alteración de la salud relacionada, causada o agravada por las condiciones de trabajo puede considerarse enfermedad.

En la actualidad no existe reconocimiento de enfermedades profesionales para el sector de la enseñanza en ningún país europeo.

4.4. Los factores de riesgo y daños para la salud en la enseñanza

En la terminología de la salud laboral, el medio ambiente del trabajo hace referencia a sus condiciones generales, que configuran tanto el ambiente físico como psíquico. Estos factores de riesgo del medio ambiente del trabajo, susceptibles de causar algún daño se configuran como los mapas de riesgo.

En el sector de la enseñanza los mapas de riesgo se pueden establecer en torno a :

- **Microclima de trabajo.**

Hace referencia a factores climáticos del ambiente: iluminación, temperatura, ventilación, humedad.

El microclima tiene que ver con el diseño y la configuración de los espacios. Estos factores están presentes en cada uno de los espacios de trabajo: aulas, despachos, comedores, cuartos de fotocopadoras, almacenaje de productos de limpieza.

Pueden ser factores determinantes de bienestar y de prevención en espacios de convivencia de grandes grupos, como es el caso de la enseñanza.

- **Factores contaminantes del ambiente.**

Estos contaminantes pueden ser: físicos, químicos y biológicos.

En esta categoría se incluye el ruido que, combinado con el polvo típico de los centros de enseñanza- aulas, pasillos, patios, pueden dar lugar a la aparición de disfonías y otros problemas de garganta.

También se encuadrarían aquí los riesgos derivados de productos tóxicos utilizados en laboratorios.

Del mismo modo, la convivencia de grandes grupos, que carga la atmósfera y aumenta la probabilidad de contraer enfermedades infecciosas, tales como gripes, catarros, enfermedades típicas de la infancia, parásitos...

- **Factores que ocasionan sobrecarga muscular.**

Se hacen presentes a través de esfuerzos físicos prolongados.

En la misma situación se ubica el trabajo permanente en posturas o posiciones incómodas: permanecer excesivo tiempo de pie, como sucede entre el profesorado.

El levantamiento de pesos o los movimientos forzados también son típicos de algunos profesionales sobre todo si se trabaja en Educación Infantil o en Educación Especial.

- **Factores tecnológicos y de seguridad.**

Se trata de factores provenientes de las instalaciones y de los medios materiales con los que se trabaja.

Entre ellos están:

- Los materiales de oficina, fotocopadoras, pantallas de visualización de datos.
- Mobiliario: el habitual (mesas, sillas), tanto en las aulas como en las salas de reuniones, despachos, etc.
- Material de limpieza.
- Condiciones del edificio y de los espacios: instalaciones eléctricas, calderas, cocina, aseos, sistemas de evacuación, accesos, dimensiones de las escaleras, barandas...
- Condiciones de los vehículos de transporte. itinerancias y otros.

■ Factores que ocasionan sobrecarga psíquica.

Se trata de elementos y situaciones que producen fatiga mental y sensorial, vinculados a situaciones de tensión psicosocial en el trabajo. Estos elementos tienen que ver con la organización, la planificación, la realización y el comportamiento en el trabajo.

Diferentes situaciones pueden ser factores de riesgo:

- Organización del trabajo: salario, jornada laboral, inseguridad laboral, exceso de responsabilidad, falta de expectativas profesionales, inestabilidad en el puesto.
- Planificación en el trabajo: falta de participación, desorientación sobre funciones y tareas.
- Realización del trabajo: ritmo acelerado, trabajo con el público, acumulación de tareas, excesivo número de alumnado, escasez de medios, desplazamientos (itinerancias).
- Comportamiento en el trabajo: Conflictos en las relaciones personales, autoritarismo en la dirección.

Estos factores de riesgo pueden producir daños a la salud de diferentes características y gravedad como las que aparecen en síntesis:

Personal docente

FACTORES DE RIESGO	POSIBLES DAÑOS
• Ambiente seco • Polvo de tiza • Esfuerzo vocal	• Aumento de incidencia en enfermedades respiratorias
• Esfuerzo vocal • Diseño incorrecto aulas • Materiales inadecuados	• Trastornos vocales (disfonías) • Irritación vías respiratorias
• Ruido	• Disfonías y estrés (irritabilidad)
• Productos tóxicos en laboratorios	• Irritación ocular y de vías respiratorias. • Intoxicación. • Alteraciones de la piel • Alteraciones del sistema nervioso central
• Radiaciones en laboratorios • Contaminantes biológicos	• Gripe, y rubeola en escuelas infantiles y jardín de infancia • Tétanos en talleres • Hepatitis B en centros de educación especial
• Postura en bipedestación	• Alteraciones circulatorias periféricas • Varices • Dolor en región lumbosacra
• Manipulación de niños	• Alteraciones musculoesqueléticas (lumbago, artrosis, hernias de disco...)
• Superpoblación de aulas, exceso de responsabilidad, horarios, ritmo de trabajo elevado	• Estrés... “Burnout”. • Aumento de incidencia de trastornos nerviosos (ansiedad, depresión)
• Máquinas, herramientas, instalación eléctrica... sobre todo en talleres y laboratorios	• Accidentes de trabajo

4.5. El síndrome del “burn-out” o síndrome del quemado

Diferentes estudios e investigaciones de rango internacional y nacional están poniendo en evidencia un síndrome que cada vez se hace más presente entre los que realizan la actividad docente. Iniciados los estudios en torno a la salud laboral de los colectivos de trabajadores y trabajadoras cuya actividad la realizan atendiendo a personas, como el personal sanitario y docentes, cada vez se pone más en evidencia su existencia y cómo poco a poco son más las personas que lo manifiestan.

Y esto no es extraño teniendo en cuenta los grandes cambios que se han producido en la sociedad actual y las repercusiones que tienen en los centros escolares.

Frente al idílico mito del profesorado desarrollando su profesión — entendida, en este caso, como vocación— en un ambiente de respeto y reconocimiento social, con unos objetivos claros y unos recursos adecuados a ellos, la vida del profesorado está sometida a presiones de diversa índole.

La escuela, lugar de aprendizaje, se ha convertido en el espacio donde se manifiestan muchas insatisfacciones que se expresan en el denominado “malestar docente”.

Así, se puede decir, en términos generales que la profesión docente es, en muchas ocasiones una ocupación que va más allá de lo que comúnmente se entiende por estrés y que diferentes investigaciones identifican con el nombre del “síndrome de BURN-OUT” o “síndrome del quemado”.

Este hecho pone en evidencia la necesidad de tomarlo muy en serio, hasta tal punto, que no se puede hablar de calidad de la enseñanza sin conocer cuál es el estado psicológico de los que realizan la tarea de enseñar y educar.

Las bajas laborales lo ponen cada vez más de manifiesto aunque no se especifique con ese nombre.

4.5.1. ¿Qué es el síndrome del “Burn-out” o el síndrome del quemado?

Es un síndrome que refleja una reacción psíquica a una situación socio-laboral que le sobrepasa y, como indicábamos más arriba, afecta básicamente a los profesionales que realizan su trabajo directamente con personas y sobre ellas.

Es un término utilizado en el mundo del deporte ante situaciones en que los deportistas son incapaces de obtener resultados esperados a pesar de haber puesto en marcha todos los mecanismos necesarios.

El término se ha extendido fuera de ese campo para referirse a la problemática de aquellos trabajadores y trabajadoras, entre ellos el profesorado, que tras cierto tiempo de dedicación, acaban manifestando una serie de dificultades en su trabajo, y de síntomas que expresarían un “desgaste” profesional o la sensación de estar “quemado” (Alvarez Gallego, 1991).

Estos profesores y profesoras son susceptibles a desarrollar sentimientos de cansancio emocional y fatiga, actitudes de despersonalización hacia el alumnado y una pérdida de la realización personal en el trabajo.

4.5.2. Síntomas de identificación

La profesora Blanca Doménech Delgado, psicóloga Social y Clínica de la Universidad de León, en un artículo aparecido en la Revista Psicología Educativa, 1995, Vol 1, nº 1, titulado *Introducción al síndrome de Burnout en profesores y maestros y su abordaje terapéutico*, manifiesta que “este síndrome no aparece de forma brusca, sino que es la fase final de un proceso continuo que se identifica con unos signos previos, tales como la sensación de inadecuación al puesto de trabajo, carecer de recursos para afrontar las exigencias de la labor como profesor, carecer de formación, de capacidad para resolver problemas, no disponer de tiempo, etc.

Como consecuencia de ello, el profesor tiende a aumentar su esfuerzo, y la sensación de estrés va incrementándose, apareciendo de esta forma, signos más evidentes: irritación, tensión, miedo al aula, a los compañeros, al alumnado, a no disponer de conocimientos y recursos suficientes, percepción exagerada de sus propias lagunas, miedo a no saber imponer su autoridad, etc. Todo ello incrementa su irritabilidad y la sensación interna de tensión, ansiedad y depresión, y le induce a reacciones más desproporcionadas e inadecuadas. Miedo también a que sus dificultades sean percibidas por los propios compañeros, a tener que apelar a la Dirección para implantar disciplina, etc. Como modo de aliviar estos sentimientos de desmoralización trata de adecuarse a la situación apareciendo así diferentes somatizaciones.

Así, disminuye su habilidad para manejar diferentes situaciones, su capacidad de concentración, de análisis objetivo y de razonamiento...

En el caso del profesorado de educación especial, es más fácil de una parte encubrir su síntoma, dadas las dificultades específicas que presenta este alumnado, aludiendo a razones de cronicidad o a la falta de recursos materiales, económicos o humanos, ya que, a pesar de los esfuerzos que se hagan, éstos siempre resultarán inferiores a las necesidades. Pero de otra parte, la gravedad de los déficits, la propia cronicidad, las limitadas ex-

pectativas, pueden incrementar a su vez en el propio profesorado una mayor insatisfacción o la experiencia de su impotencia e inutilidad en su función educativa.

Todo profesional que ejerce su trabajo más allá de diez años puede experimentar una sensación de tedio, insatisfacción y desgaste, pero estaría más relacionado con los aspectos rutinarios del trabajo o con la falta de posibilidades de promoción. La diferencia estriba en que en el “quemado” este tedio adquiere dimensiones más dramáticas, y las presiones emocionales que siente son mucho más intensas, afectando de manera global a toda su persona.”

4.6. Consecuencias del “burn-out” en el profesorado

Las consecuencias del Burnout en el profesorado han sido abordadas hace tiempo ya en España por la Profesora del Centro Universitario de Salud de Madrid, Coral Oliver Hernández. Sus investigaciones han puesto de manifiesto que:

“Los profesionales que se dedican a una labor de ayuda pagan caro el precio por su trabajo. El cansancio emocional y el cinismo del Burn-out es acompañado por un deterioro tanto físico como psicológico. Estos efectos negativos no son en su mayoría únicos del Burn-out, de hecho, son correlatos comunes a otras formas de estrés. Pero el caso es que cuando ocurre el Burn-out, todo parece sugerir que éste síndrome es más serio de lo que se pudiera pensar.

Una vez desencadenado el Burn-out, las personas que lo padecen pierden gran parte de su idealismo y energía iniciales, al igual que sucede con el interés y los sentimientos positivos hacia sí mismos y hacia los demás. El trabajador con Burn-out es afectado por múltiples problemas de salud, desajustes psicológicos, pérdida de autoestima y una creciente insatisfacción por el trabajo, así como una falta de significado hacia el mismo. Por supuesto, el síndrome también puede dañar a la familia, encontrando un gran distanciamiento entre sus componentes. Y, cómo no, afecta considerablemente a los beneficiarios del trabajo y a la institución, la cuál se desarrolla de una forma menos óptima, luchando frente al absentismo, falta de implicación en el trabajo (Golembiewski y col., 1986; Maslach y Jackson, 1981; Seamonds, 1982, 1983) y una alta rotación en los puestos, con el agravante de ser, en la mayoría de los casos, trabajos especializados de tal forma que es difícil rotar en ellos, con el consiguiente decremento en la calidad del servicio. Realmente el coste de Burn-out, para toda la sociedad, es muy alto.

4.6.1. Consecuencias personales

El cansancio emocional está comúnmente acompañado de cansancio físico con pocas intenciones de enfrentarse a “un nuevo día”. Éste cansancio proviene de la tensión, siendo la persona incapaz de desconectar y dormir bien durante la noche, lo cual suele constituir un serio problema (Freudenberger, 1980). Este cansancio puede aumentar la susceptibilidad a la enfermedad, produciendo diversos trastornos gastrointestinales, así como problemas de espalda y tensiones de cuello, junto con dolores de cabeza, náuseas, frecuentes enfermedades virales (Pines y col., 1981), junto con problemas respiratorios (Golembiewski y col., 1986; Maslach y Jackson, 1981; Freudenberger, 1980).

Como consecuencia de todos estos problemas, las personas que sufren Burn-out suelen recurrir al abuso del alcohol y de las drogas, o de tranquilizantes o de estimulantes como el café, y consumo de fármacos (Jackson y Maslach, 1980; Maslach y Jackson, 1981). La alcoholemia está empezando a constituirse en un serio problema, por no señalar el consumo de fármacos a los cuales suelen tener un fácil acceso un cierto grupo de profesiones asistenciales (Maslach 1982).

La salud mental también se encuentra afectada, se producen ciertos mecanismos cognitivo-actitudinales como una reducción de la autorrealización y pérdida de la autoestima, comienzan a sentirse mal con ellos mismos, con la gente que están obligados a trabajar y con su propio trabajo. Son personas que tienen tendencia a autoculparse, aislándose de todos en sus tareas cotidianas, a tener actitudes negativas hacia sí mismo, el trabajo y la vida en general, incluyendo sentimientos de inferioridad, ineficacia e incompetencia, acompañado de una pérdida de los ideales y de confianza en la gente con la que trabaja, e incluso tienden a culpar a sus clientes de los problemas que tienen. Consiguientemente, tienden a perder el control de sus resultados profesionales (Kevin y Vaughn, 1983; Pines y col., 1981). También son personas fácilmente irritables, lo que suele llevar aparejado respuestas agresivas como gritar excesivamente. Estas respuestas incrementan los sentimientos negativos hacia los demás y una actitud de sospecha continua y paranoia creciente referida a que los demás pretenden hacerles deliberadamente la vida imposible. Todos estos graves síntomas sumergen al trabajador en sentimientos de depresión que en casos extremos puede llegar a la enfermedad mental y pensamientos de suicidio (Pines y col., 1981).

Cabe resaltar en este variopinto abanico de consecuencias, dos sentimientos asociados al síndrome. Uno de ellos se da como una de las primeras reacciones al Burn-out: el aislamiento. Ésta conducta se manifiesta fundamentalmente en el trabajo por permanecer poco tiempo en el mismo, coger largos descansos, etc. Dicho aislamiento puede ser físico o psicológico, (el profesional está presente pero mentalmente ausente). Además, ésta conducta no se manifiesta únicamente en el trabajo, sino también en las reacciones con sus familiares y amigos.

El segundo sentimiento que en ocasiones se puede reflejar como asociado al Burn-out es la omnipotencia, con la sensación aparejada de que ha superado todo y nada le puede asustar, esta sensación representa una forma de evitar los problemas como mecanismo de defensa para convencerse a sí mismo y a los demás de ser invulnerables.

Los estudios realizados en el profesorado sugieren que estos profesionales soportan problemas similares a los encontrados en otras profesiones asistenciales, por ejemplo, cansancio, insomnio, migrañas, fatiga, disturbios gastrointestinales, reducción de la esperanza de vida, vértigo, mareos, pérdida del equilibrio, incremento de la presión arterial, sudores fríos, visión borrosa y tiritera (Belcastro, 1982; Belcastro y Hays, 1984; Bloch, 1978; Burke y Greenglasse, 1989 a, 1989 b; Freudemberger, 1974; Maslach, 1976; Kyriacou y Sutcliffe, 1978), junto con otro tipo de consecuencias asociadas al Burn-out como abuso de drogas y alcohol, colitis, problemas de riñón, desórdenes coronarios, enfermedad mental e infecciones respiratorias (Burke y Greenglasse, 1989 a, 1989 b, 1989 c; Hunter 1977; Needle y col., 1980; Walsh, 1979).

En la investigación de Belcastro (1982) realizada con 181 profesores, se sugiere una relación entre Burn-out y el comienzo de ciertos desórdenes específicos, entre los que destacan dos grupos de enfermedades: los trastornos cardiovasculares y los de vesícula biliar. Tales problemas ocurren de una forma significativa asociados a Burn-out en los maestros, sin que se dieran antes de comenzar las tareas docentes. Sin embargo, y pese a que la auto-evaluación del Burn-out del profesor correlaciona con índices de enfermedad mental (Fletcher y Payne, 1982; Galloway y col., 1987; Kyriacou y Pratt, 1985), así como una mayor incidencia de estos problemas a lo largo del año escolar (French, 1991), no existe evidencia de una mayor relación Burn-out y salud o enfermedad, tanto mental como física, en el profesorado, al compararlo con otras profesiones (Kyriacou, 1980). Este hecho podría ser explicado por los grandes periodos de vacaciones, los cuales pueden mitigar el desarrollo de la enfermedad.

Todo parece mostrar al Burn-out como un riesgo en la salud de los profesores. Quizás tal síndrome, en estos profesionales, no tenga una especificidad a nivel somático muy alta, pero sí experimentan estos problemas con mayor frecuencia e intensidad. (Belcastro, 1982).

4.6.2. Consecuencias familiares

Los efectos negativos del Burnout no se reducen al lugar del trabajo, sino que también dañan, en la mayoría de las ocasiones el entorno personal (Burke y Greenglass, 1989 a, 1989c; Orden y Bradburn, 1968). Se suelen sentir tensos, desajustados y físicamente cansados, con falta de energía para afrontar los problemas diarios de forma racional. Se incrementan los conflictos llegando a producir problemas familiares y de pareja serios, que en escasas ocasiones son achacados a los problemas del trabajo. Cuando el trabajo te absorbe toda la energía, estás menos preparado para ayudar a otros y sólo deseas la soledad, que afecta muy directamente a los más cercanos. Al ser incapaz de involucrarse en la familia, ven como agresivos a los otros miembros y demandantes de demasiada atención, a su vez la familia ve en estas personas, afectadas de Burn-out, que sólo atienden a los extraños y no a ellos. Además, dado el grado de saturación que tienen del trabajo, tienden a no comentar datos referentes al mismo, por lo que el contacto se reduce. Comúnmente traen trabajo a casa o tienen guardias que les obligan a pasar mucho tiempo implicados en el trabajo, desempeñando en numerosas ocasiones el rol profesional dentro del entorno familiar (Maslach, 1982).

4.6.3. Consecuencias laborales

Numerosos autores, desde una perspectiva individualista del Burn-out, se han centrado en los efectos que el síndrome tiene para el individuo cuya actividad profesional le sitúa en el epicentro del problema (Pines, 1981; Maslach y Jackson, 1981). Sin embargo, desde nuestra perspectiva, lo que también hace importante el constructo del Burn-out es la repercusión en la calidad de su trabajo; autores como Brown (1987) y Whitehead (1987) enfatizan esta dimensión del Burn-out. Según Brown: “no sólo el empleado lo sufre, sino el cliente y la organización quedan también afectadas”.

Todos los problemas anteriormente citados inciden directamente en el servicio que las organizaciones prestan, sobre todo baja calidad y deshumanización (Edelwich y Brodsky, 1980). En suma, los trabajadores que padecen Burnout sufren “un cambio en la forma de ver a los demás, un cambio que va desde una actitud positiva y cuidada hasta una actitud negativa y descuidada” (Maslach, 1982), y tienden a volverse insensibles, crueles, poco compasivos y comprensivos, desconfiados, tratan a los demás distanciadamente y, a menudo, piensan que los “clientes” se merecen los problemas que padecen (Freudemberger, 1980 y Lerner, 1980). Esta actitud negativa hacia las personas, desgraciadamente, es resistente al cambio, llegando a un punto en el que no les interesan los resultados de su trabajo, y terminan por ocultarse detrás de las normas. Se produce, además, una tendencia a tratar problemas y no a tratar personas, mostrando claramente una gran insensibilidad ante las dificultades

humanas, presentándose así “el legado más devastador del Burn-out: un permanente endurecimiento del corazón humano” (Maslach, 1982).

Otra clara repercusión del Burn-out en las organizaciones está marcada por el absentismo laboral, el cual se manifiesta en diferentes facetas, como es el poco tiempo que permanecen en su lugar de trabajo, alargar las pausas, aprovechar lo más posible las bajas por enfermedad (Burke y Greenglass, 1989 a, 1989b; Gold y Col., 1989; Jayaratne y Chess, 1983; Maslach, 1982). Se manifiesta igualmente en los intentos de cambiar de trabajo a otra actividad radicalmente diferente (normalmente se trasladan a campos administrativos, donde el contacto con clientes es menor. Maslach, 1982).

Los estudios realizados en el entorno educativo muestran claramente cómo el Burn-out afecta a los compañeros de trabajo, a los estudiantes y al Sistema de Enseñanza en general (Maslach y Jackson, 1980). Los profesores sienten falta de sensibilidad hacia los estudiantes, intención de abandonar el trabajo, absentismo laboral, baja calidad de vida, disminución del esfuerzo ejercido en el trabajo, distanciamiento o retiro físico y/o mental del trabajo y, en muchos casos, abandono definitivo del puesto e incluso de la profesión (Schwab y col., 1986).

Uno de los datos más constatados a este respecto es el hecho de que los profesores que sienten estos problemas, terminen abandonando la profesión. La intención de abandonar está típicamente asociada con el autoinforme de Burn-out, como demuestra el estudio de French (1991) en el que el 63.5% de los profesores señaló haber tenido deseos de abandono. Este dato es quizá más dramático si tenemos en cuenta que los individuos que más se queman, son los más idealistas y dedicados a su profesión como profesores (Burke y Greenglass, 1989 a; Hock, 1988). Por lo tanto, el Burn-out se puede convertir así en el factor desencadenante de una seria pérdida para la organización.

Pese a esta reflexión anterior, los profesores que estando afectados por el síndrome de Burnout permanecen en la escuela, crean mayores efectos negativos hacia sus estudiantes (Dworkin, 1987). Si a esto le sumamos el hecho de que un profesor de una escuela elemental trata aproximadamente a 30 ó 50 alumnos por año, y un profesor de universidad trata con 300 ó 500 estudiantes, no es un dato que pueda obviar fácilmente.

No queremos, pues, terminar este epígrafe sin manifestar la necesidad de investigaciones que exploren la etiología del Burn-out de cara a una prevención y tratamiento, para así poder reducir, en la medida de lo posible, la cantidad de problemas que sufren los profesores como consecuencia del síndrome Burn-out, sin olvidar el aumento en “la calidad de la enseñanza” (Belcastro, 1982).”

4.7. Consecuencias del estrés

CONSECUENCIAS DEL ESTRÉS

SUBJETIVAS	COGNITIVAS	CONDUCTUALES	FISIOLÓGICAS	SOBRE LA SALUD	EN LAS ORGANIZACIONES
■ Ansiedad	■ Incompatibilidad de toma de decisiones	■ Predisposición a accidentes	■ Aumento en los niveles de catecolaminas en sangre y orina	■ Asma	■ Absentismo
■ Agresión	■ Incapacidad de concentrarse	■ Consumo de drogas	■ Aumento de corticoides en sangre y orina	■ Amenorrea	■ Relaciones laborales pobres
■ Apatía	■ Olvidos frecuentes	■ Explosiones emocionales	■ Incremento de los niveles de azúcar en sangre	■ Dolor de espalda y pecho	■ Mala productividad
■ Aburrimiento	■ Hipersensibilidad a la crítica	■ Comer en exceso	■ Aumento de los niveles de azúcar en sangre	■ Trastornos coronarios	■ Altas tasas de accidentes
■ Depresión	■ Bloqueos mentales	■ Falta de apetito	■ Aumento del ritmo cardíaco	■ Diarrea	■ Altas tasas de cambio de trabajo
■ Fatiga		■ Beber y fumar en exceso	■ Elevación de la presión arterial	■ Mareos y desvanecimientos	■ Mal clima en la organización
■ Frustración		■ Excitabilidad	■ Sequedad en la boca	■ Trastornos gástricos	■ Antagonismo en el trabajo
■ Sentimiento de Culpa		■ Conductas impulsivas	■ Sudoración intensa	■ Poliuria	■ Falta de satisfacción con el desempeño del empleo
■ Vergüenza		■ Alteraciones en el habla	■ Dilatación de pupilas	■ Cefaleas y migrañas	
■ Irritabilidad		■ Risas nerviosas	■ Dificultad para respirar	■ Trastornos psicósicos	
■ Mal genio		■ Incapacidad de descansar	■ Periodos de calor o frío	■ Trastornos psicósomáticos	
■ Tristeza		■ Temblores	■ “Nudo en la garganta”	■ Diabetes	
■ Baja autoestima			■ Adormecimiento y hormigueo de miembros	■ Sarpullidos y picores en la piel	
■ Tensión				■ Pérdida de interés sexual	
■ Nerviosismo				■ Debilidad	
■ Soledad					

Análisis de los datos

El cuestionario nos ha servido para poder realizar una estadística sobre el estado de la salud laboral de los docentes de la enseñanza pública durante el curso 1997-98 (ya que la encuesta se realiza durante el curso siguiente); las proporciones de bajas oficiales y de bajas circunstanciales, su duración, las fechas y la frecuencia de los diversos tipos de dolencias; incluyendo asimismo las que se padecen durante los periodos vacacionales.

Uno de los aspectos más difíciles de detectar en materia de salud laboral es la posible relación entre las bajas laborales y la actividad laboral en la enseñanza. Así, en la mayoría de las situaciones de baja laboral por enfermedad común diagnosticada se esconden dolencias que tienen su origen en el ejercicio de la práctica docente. Se necesita pues conocer la relación directa entre la baja y sus motivaciones laborales.

Por este motivo, aparte de la recogida y sistematización de datos objetivos sobre causas de absentismo laboral, también hemos aprovechado el cuestionario para establecer un catálogo ordenado de las enfermedades que más se relacionan —siempre a juicio de las personas consultadas— con el trabajo docente. La exposición de estos resultados es la parte que nos proponemos abordar a continuación.

4.8. Bajas oficiales o médicas y bajas circunstanciales

Es preciso distinguir la diferencia entre ambas: la baja oficial o médica es aquella en la que el docente obtiene el correspondiente parte de baja de la Seguridad Social (Incapacidad Laboral); la baja circunstancial es la ausencia del trabajo por motivos de enfermedad entre 1 y 3 días sin la obligación de presentar parte de baja alguno.

Baja oficial o médica durante el curso 97/98

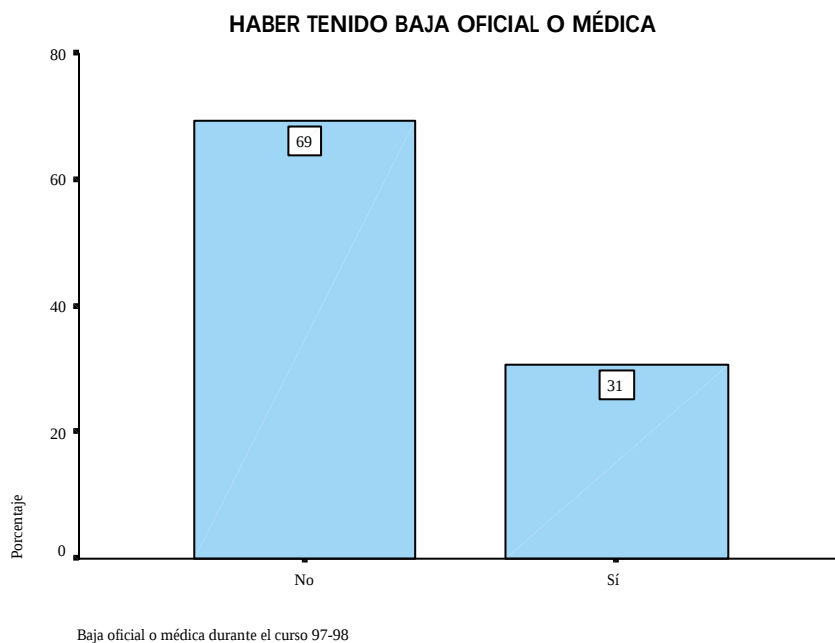
	Valor	Frecuen.	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	350	68,9	69,3	69,3
Sí	2	155	30,5	30,7	100,0
Ns/Nc	,	3	,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 1,000

(T II. 4. 1.)

Aproximando las décimas, podemos observar en la tabla precedente que las bajas oficiales afectan al 31% de la plantilla; o redondeando un poco más la cifra, podríamos decir que han tenido baja oficial durante el curso 1997-98 casi uno(a) de cada tres docentes.

Esto significa también que el 69% de la plantilla no ha tenido baja médica.



(G II. 4. 1.)

Las bajas circunstanciales se han dado en una proporción similar.

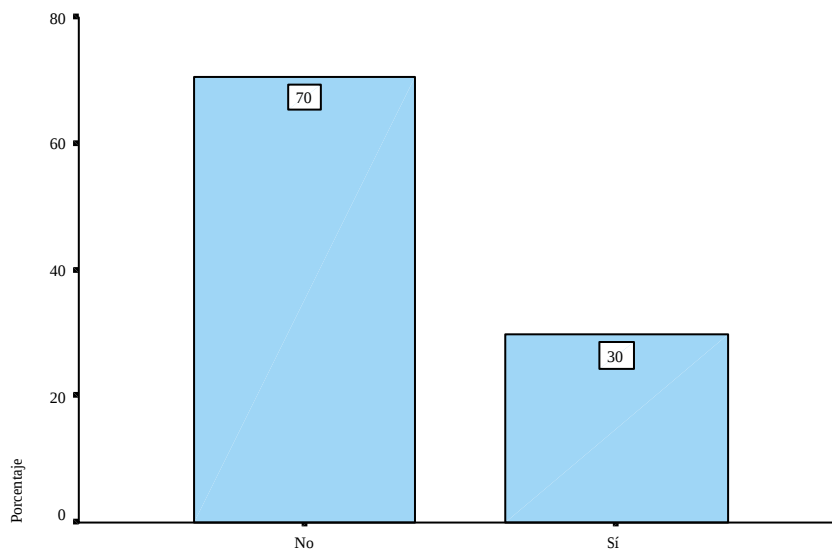
Baja circunstancial durante el curso 97/98

	Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
No	1	352	69,3	70,4	70,4
Sí	2	148	29,1	29,6	100,0
Ns/Nc	,	8	1,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Moda 1,000

(T II. 4. 2.)

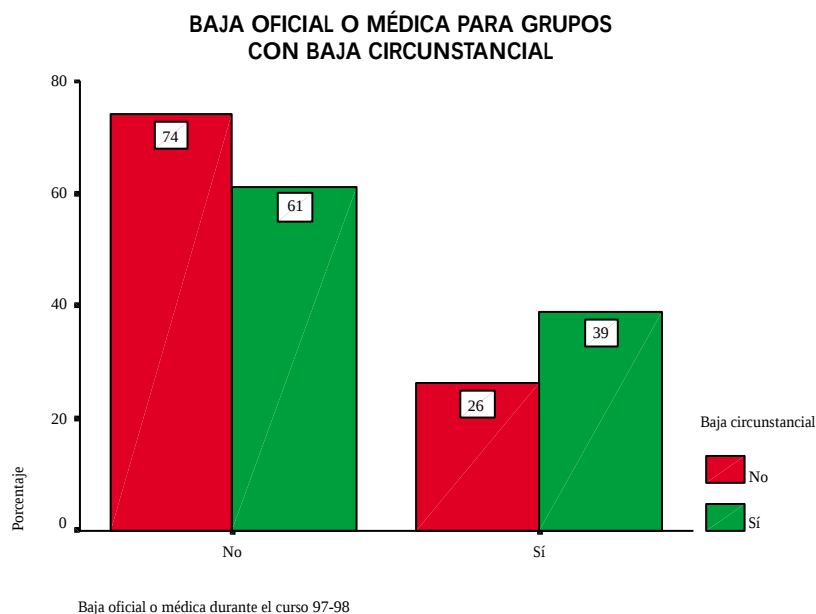
Aproximando, igualmente, las décimas, la proporción de la plantilla docente de pública con baja circunstancial en nuestro curso de estudio se acerca al 30%; no llega tampoco a uno de cada tres, pero esta puede ser una referencia memorizable.

HABER TENIDO BAJA CIRCUNSTANCIAL

Baja circunstancial durante el curso 97-98

(G II. 4. 2.)

Que los porcentajes de bajas oficiales y de bajas circunstanciales se aproximen en valor no significa que afecten necesariamente al mismo colectivo nominal. La gráfica (G II. 4. 1. 2.) nos permite constatar los siguientes hechos: 1) Que del total que ha tenido baja circunstancial, el 39% también ha tenido baja oficial (y, lógicamente, el 61% no la ha tenido), o dicho de otro modo y redondeando, han tenido baja oficial sólo dos de cada cinco docentes con alguna baja circunstancial; y 2) Que entre los que no han tenido baja circunstancial, el 26% sí la tuvieron oficial (y el 74% no); es decir, de cada cuatro docentes que no han padecido baja circunstancial, sólo uno de ellos ha tenido la oficial.



(G II. 4. 1. 2.)

Por géneros, las bajas oficiales son más frecuentes en las mujeres que en los hombres: el 35% frente al 23% (T II. 4. 2. 2.). En ambos géneros, las mayores proporciones se dan en las edades comprendidas entre 35 y 44 años (11% de hombres y 15% de mujeres), y entre 45 y 54 (7% y 8% respectivamente), lo cual no sorprende en los hombres pues estos dos grupos de edad son los mayoritarios en la muestra, pero sí en las mujeres porque lógicamente sucede lo inverso, que son grupos de edad minoritarios (revisar G I. A. 1. 3.). De todas formas, también en las mujeres de menos de 35 años la proporción de bajas oficiales es del 8%.

En las bajas circunstanciales las situaciones se invierten: hay mayor proporción de este tipo de bajas en el grupo de hombres (34%) que en el de mujeres (28%); sin embargo los porcentajes más altos siguen dándose en los mismos grupos de edad: entre 35 y 44 años el 17% de hombres y el 12% de mujeres, y entre 45 y 54, casi un 10% frente al 8% respectivamente.

Edad. < 35 años

	Hombre		Mujer	
	Baja oficial o médica durante el curso 97-98	Baja circunstancial durante el curso 97-98	Baja oficial o médica durante el curso 97-98	Baja circunstancial durante el curso 97-98
No	13,0%	10,1%	17,4%	18,6%
Sí	3,0%	5,9%	8,0%	6,2%

Edad. De 35 a 44 años

	Hombre		Mujer	
	Baja oficial o médica durante el curso 97-98	Baja circunstancial durante el curso 97-98	Baja oficial o médica durante el curso 97-98	Baja circunstancial durante el curso 97-98
No	35,5%	29,6%	26,0%	30,1%
Sí	11,2%	17,2%	15,6%	12,1%

Edad. De 45 a 54 años

	Hombre		Mujer	
	Baja oficial o médica durante el curso 97-98	Baja circunstancial durante el curso 97-98	Baja oficial o médica durante el curso 97-98	Baja circunstancial durante el curso 97-98
No	25,4%	23,1%	16,2%	16,5%
Sí	7,1%	9,5%	8,0%	7,8%

Edad. > 54 años

	Hombre		Mujer	
	Baja oficial o médica durante el curso 97-98	Baja circunstancial durante el curso 97-98	Baja oficial o médica durante el curso 97-98	Baja circunstancial durante el curso 97-98
No	3,0%	3,6%	5,5%	7,1%
Sí	1,8%	1,2%	3,4%	1,6%

(T II. 4. 2. 2.)

4.8.1. Bajas oficiales o médicas

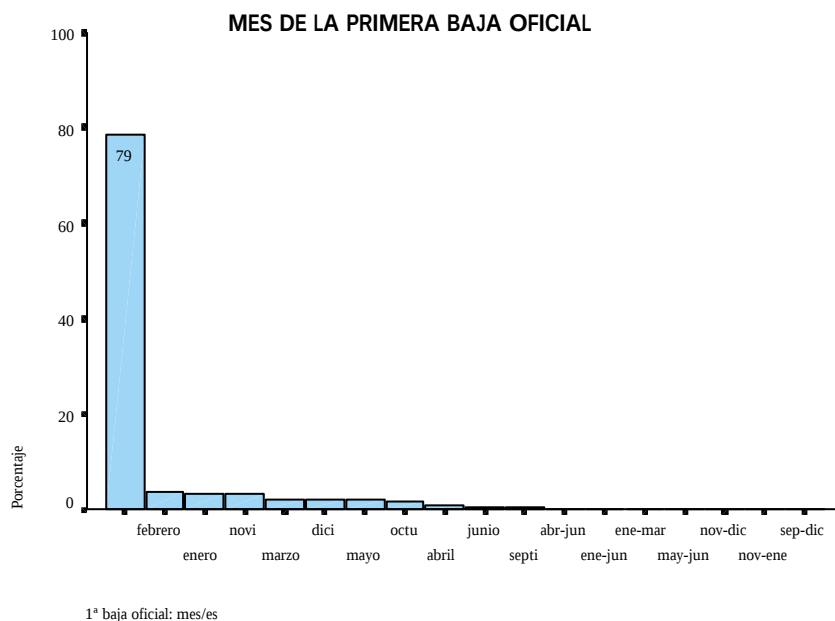
Nos interesamos ahora por los meses en los que las bajas son más frecuentes, incluyendo en el estudio la primera, la segunda y la tercera baja oficiales.

1ª Baja oficial: Mes/es

Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
	399	78,5	78,5	78,5
febrero	20	3,9	3,9	82,5
enero	17	3,3	3,3	85,8
novi	16	3,1	3,1	89,0
marzo	11	2,2	2,2	91,1
dici	10	2,0	2,0	93,1
mayo	10	2,0	2,0	95,1
octu	9	1,8	1,8	96,9
abril	5	1,0	1,0	97,8
junio	2	,4	,4	98,2
sept	2	,4	,4	98,6
abr-jun	1	,2	,2	98,8
ene-jun	1	,2	,2	99,0
ene-mar	1	,2	,2	99,2
may-jun	1	,2	,2	99,4
nov-dic	1	,2	,2	99,6
nov-ene	1	,2	,2	99,8
sep-dic	1	,2	,2	100,0
Total	508	100,0	100,0	

(TII. 4.3.1.)

Las primeras bajas oficiales ocupan el 21% del total y, como se muestra en la tabla anterior (y en la siguiente gráfica) las mayores frecuencias se dan, por este orden, en los meses de febrero, enero, noviembre, marzo, diciembre, mayo, octubre y abril; las restantes abarcan dos, tres y hasta seis meses y son bajas excepcionales, de frecuencia uno.



(G II. 4. 3. 1.)

El número de días de duración de la primera baja que se repiten con mayores frecuencias son, en este orden: 15 días (17% del total), 10 días (12%), 5 días (11%), 30 días (8%) y 7 días (7%) —ver tabla T II. 4. 3. 3.—; además, no son raras las bajas de 3 y de 4 días, e incluso las de 20 días.

En cualquier caso la media que resulta es de 27 días, pero no nos dice demasiado porque la desviación típica es muy grande; es decir, hay mucha dispersión de valores. Téngase en cuenta que la mediana es 10, lo que significa que la mitad o más de las bajas oficiales tienen menos de 10 días de duración; y asimismo, el tercer percentil nos dice que el 75% del total son menores de 20 días.

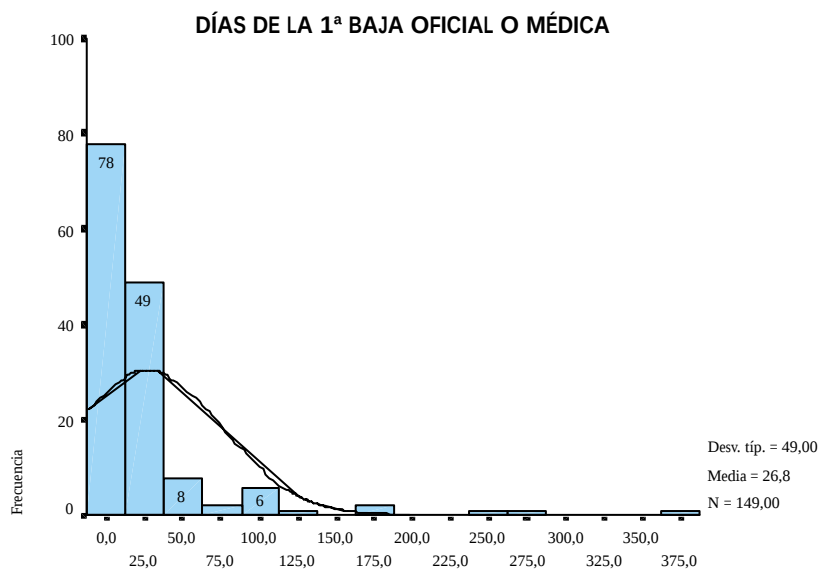
1ª Baja oficial: Total días

Valor	Frecuen	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
1	2	,4	1,3	1,3
2	4	,8	2,7	4,0
3	9	1,8	6,0	10,1
4	9	1,8	6,0	16,1
5	16	3,1	10,7	26,8
6	3	,6	2,0	28,9
7	10	2,0	6,7	35,6
8	4	,8	2,7	38,3
9	1	,2	,7	38,9
10	18	3,5	12,1	51,0
12	2	,4	1,3	52,3
14	1	,2	,7	53,0
15	25	4,9	16,8	69,8
16	2	,4	1,3	71,1
20	7	1,4	4,7	75,8
22	1	,2	,7	76,5
30	12	2,4	8,1	84,6
31	1	,2	,7	85,2
40	1	,2	,7	85,9
45	1	,2	,7	86,6
50	2	,4	1,3	87,9
60	4	,8	2,7	90,6
75	1	,2	,7	91,3
87	1	,2	,7	91,9
90	2	,4	1,3	93,3
91	2	,4	1,3	94,6
112	2	,4	1,3	96,0
120	1	,2	,7	96,6
180	2	,4	1,3	98,0
240	1	,2	,7	98,7
270	1	,2	,7	99,3
365	1	,2	,7	100,0
,	359	70,7	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

Media	26,765	Mediana	10,000	Moda	15,000
Desv. típ.	48,997	Varianza	2400,667	Simetría	4,239
S E Skew	,199				

Percentil	Valor	Percentil	Valor	Percentil	Valor
25,00	5,000	50,00	10,000	75,00	20,000

(T II. 4.3.3.)



1ª baja oficial: total días

(G II. 4. 3. 3.)

El histograma precedente nos ofrece una visualización del número de días de duración de la primera baja oficial agrupados en intervalos. El primero, el de la columna más alta, corresponde a 1-12 días, y supone un total del 52%; el segundo, que va de 14 a 31 días, agrupa el 33%; y el siguiente en altura, de amplitud 40-60 días, representa sólo un 5% del total de bajas. Entre los tres acumulan el 90% de las bajas, lo que significa que las bajas superiores a dos meses sólo representan un 10% del total. La segunda baja oficial es ya muy poco frecuente después de haber tenido una primera baja. En total supone el 6% de las bajas oficiales.

Los meses en los que se han producido con alguna frecuencia son (en orden decreciente) febrero, enero y junio; los restantes de la lista representan porcentajes menores que uno.

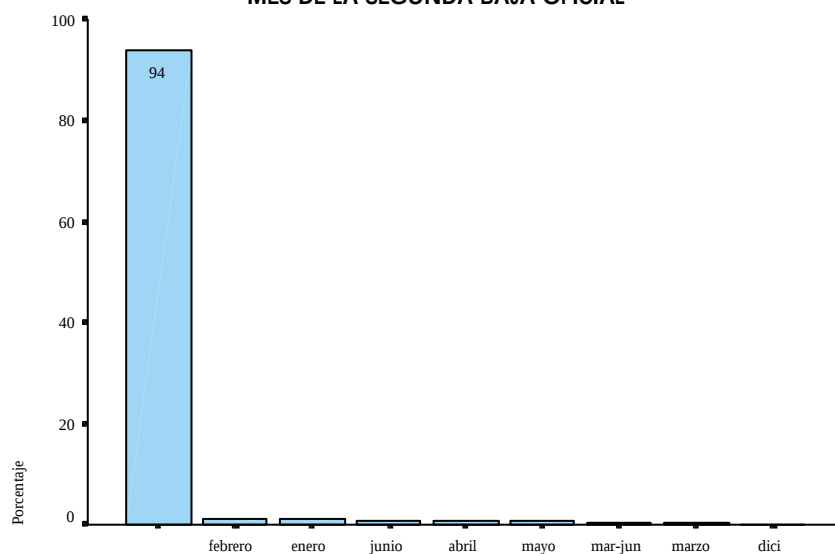
La gráfica correspondiente nos muestra el escaso peso de las segundas bajas médicas.

2ª Baja oficial: Mes/es

Valor	Frecuencia	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
	475	93,5	93,5	93,5
febrero	7	1,4	1,4	94,9
enero	6	1,2	1,2	96,1
junio	5	1,0	1,0	97,0
abril	4	,8	,8	97,8
mayo	4	,8	,8	98,6
mar-jun	3	,6	,6	99,2
marzo	3	,6	,6	99,8
dici	1	,2	,2	100,0
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4.3.2.)

MES DE LA SEGUNDA BAJA OFICIAL



(G II. 4. 3. 2.)

Además, cuando se produce una segunda baja oficial, los días de duración suelen ser pocos. Los más frecuentes que encontramos son: 15 días (23% válido), 30 días (11%); y ya, 1 día (8.6%), 2 días (8.6%) o 3 días (6%).

El valor más frecuente es el de 15 días, pero más de la mitad de las bajas (66%) son de una duración menor.

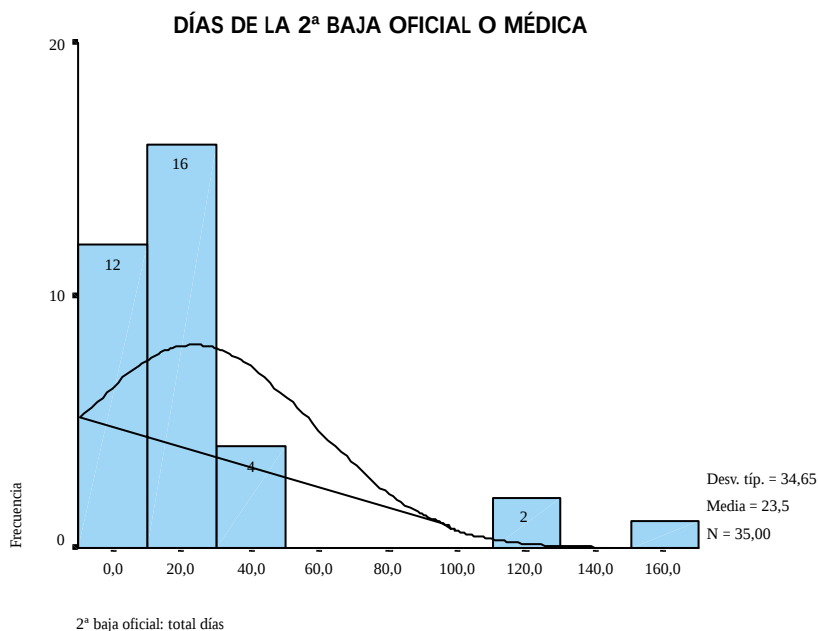
2ª Baja oficial: Total días

Valor	Frecuencia	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
1	3	,6	8,6	8,6
2	3	,6	8,6	17,1
3	2	,4	5,7	22,9
4	1	,2	2,9	25,7
5	1	,2	2,9	28,6
7	1	,2	2,9	31,4
8	1	,2	2,9	34,3
10	1	,2	2,9	37,1
12	1	,2	2,9	40,0
14	1	,2	2,9	42,9
15	8	1,6	22,9	65,7
20	2	,4	5,7	71,4
21	1	,2	2,9	74,3
28	2	,4	5,7	80,0
30	4	,8	11,4	91,4
120	2	,4	5,7	97,1
150	1	,2	2,9	100,0
,	473	93,1	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

Media	23,486	Mediana	15,000	Moda	15,000
Des. típ.	34,654	Varianza	1200,904	Simetría	2,782
S E Skew	,398				

(T II. 4.3.4.)

Agrupadas las bajas por el número de días de duración, la gráfica siguiente nos permite observar que entre 1 y 8 días (primera barra de la gráfica) hay un 34% de segundas bajas médicas; entre 10 y 28 días (la mayor de las barras) el 46%, quedando a continuación el 11% de las que representan un mes de duración. Las restantes (120 ó 150 días) son excepcionales.



(G II. 4. 3. 4.)

La tercera baja oficial supone un porcentaje marginal, no llega al 1.5% del total; es decir, son absolutamente excepcionales los casos en los que se produce una tercera baja médica.

Cuando ésta ha sucedido ha sido en los meses de marzo, abril, junio y octubre; y la duración de las mismas alcanza (en orden decreciente) un mes, tres y dos semanas, lo que descarta las dolencias frecuentes de catarros y gripes.

3ª Baja oficial: Mes/es

Valor	Frecuencia	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
	501	98,6	98,6	98,6
marzo	3	,6	,6	99,2
abril	2	,4	,4	99,6
junio	1	,2	,2	99,8
octu	1	,2	,2	100,0
Total	508	100,0	100,0	

3ª Baja oficial: Total días

Valor	Frecuencia	Porcent.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.
4	1	,2	14,3	14,3
15	1	,2	14,3	28,6
20	2	,4	28,6	57,1
30	3	,6	42,9	100,0
,	501	98,6	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4.3.5)

Los datos expuestos relativos a meses y días de duración de las tres bajas oficiales vienen resumidos a continuación, en la dos tablas siguientes, a fin de ofrecer una visión conjunta de estas dos características temporales.

Frecuencias comparadas de los meses en los que se da la 1ª, 2ª y 3ª baja oficial

	1ª baja oficial: mes/es		2ª baja oficial: mes/es		3ª baja oficial: mes/es	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
	399	78,5%	475	93,5%	501	98,6%
abril	5	1,0%	4	,8%	2	,4%
abr-jun	1	,2%				
dici	10	2,0%	1	2%		
ene-jun	1	,2%				
ene-mar	1	,2%				
enero	17	3,3%	6	1,2%		
febrero	20	3,9%	7	1,4%		
junio	2	,4%	5	1,0%	1	2%
mar-jun			3	,6%		
marzo	11	2,2%	3	,6%	3	,6%
may-jun	1	,2%				
mayo	10	2,0%	4	,8%		
nov-dic	1	,2%				
nov-ene	1	,2%				
novi	16	3,1%				
octu	9	1,8%			1	,2%
sep-dic	1	,2%				
septi	2	,4%				

(T II. 4.3.6.)

Frecuencias comparadas del nº de días de la 1ª, 2ª y 3ª bajas oficiales o médicas

	1ª baja oficial: total días		2ª baja oficial: total días		3ª baja oficial: total días	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1	2	1,3%	3	8,6%		
2	4	2,7%	3	8,6%		
3	9	6,0%	2	5,7%		
4	9	6,0%	1	2,9%	1	14,3%
5	16	10,7%	1	2,9%		
6	3	2,0%				
7	10	6,7%	1	2,9%		
8	4	2,7%	1	2,9%		
9	1	,7%				
10	18	12,1%	1	2,9%		
12	2	1,3%	1	2,9%		
14	1	,7%	1	2,9%		
15	25	16,8%	8	22,9%	1	14,3%
16	2	1,3%				
20	7	4,7%	2	5,7%	2	28,6%
21			1	2,9%		
22	1	,7%				
28			2	5,7%		
30	12	8,1%	4	11,4%	3	42,9%
31	1	,7%				
40	1	,7%				
45	1	,7%				
50	2	1,3%				
60	4	2,7%				

75	1	,7%				
87	1	,7%				
90	2	1,3%				
91	2	1,3%				
112	2	1,3%				
120	1	,7%	2	5,7%		
150			1	2,9%		
180	2	1,3%				
240	1	,7%				
270	1	,7%				
365	1	,7%				

(TII. 4.3.7.)

El intento de un análisis más profundo nos llevaría a buscar la existencia de relaciones entre las segundas bajas oficiales y las primeras en cada uno de los dos aspectos temporales que hemos fijado: los meses en los que se dan, y los días de duración.

Para ello no hemos resistido la tentación de introducir las dos tablas de contingencia correspondientes: la de los meses de la 1ª y la 2ª baja médica (T II. 4. 3. 8.), y la de los días de duración de las mismas (T II. 4. 3. 9.).

En la primera de ellas la estructura es la siguiente: en la columna de la izquierda están los meses en los que ha tenido lugar la primera baja, mientras que en la fila superior se ubican los que corresponden a la baja médica segunda. En cada casilla hay tres datos: el superior es el número de bajas en el mes donde nos situemos, el intermedio es el porcentaje que le corresponde en la fila, y el inferior el porcentaje en el total de la columna. La lectura es muy fácil.

Fijémonos para empezar en el mes de octubre en la columna de la izquierda. En total se produjeron en nuestra muestra 9 bajas en ese mes, casi un 2% del total (ver columna de la derecha), de las cuales 5 (el 56% de las 9) no tuvieron segunda baja, y las cuatro restantes sí la tienen, en los meses: 1 en diciembre, 1 en enero, 1 en marzo, que se prolonga hasta junio, y 1 en junio. ¿Verdad que es fácil?

En noviembre se dan 16 bajas, un 3% del total (ver columna de la derecha), de las cuales 9 (el 56%) no tuvieron segunda baja, y las siete restantes se distribuyen en los meses: 2 en enero, 2 en febrero, 1 en marzo, que se prolonga hasta junio, 1 en abril y la última en mayo.

En diciembre se observan 10 bajas (2% del total de primeras bajas); 6 no tienen segundas bajas, y las cuatro restantes las tienen en enero (2), febrero (1) y marzo (1).

En enero hay 17 (3%), 11 de las cuales no tienen segundas bajas, y las 6 restantes se reparten entre febrero (3), abril (2) y mayo (1).

Finalmente, y por lo que respecta a los meses de mayor número de bajas, de las 20 primeras bajas de febrero (4%), sólo 3 tienen segundas, en abril (1), mayo (1) y junio (1).

Pues bien, esta enumeración tan minuciosa (para guiar la práctica) nos permite observar las siguientes conclusiones:

1. Que la mayor parte de las primeras bajas no tienen segundas; exactamente el 93.5% (ver total de la primera columna de casillas), o lo que es lo mismo, sólo un 6.5% es la proporción de quienes vuelven a causar segundas bajas (esto ya sabíamos, por cierto).
2. Que las repeticiones se dan con más frecuencia en los meses de febrero (1.4%), enero (1.2%) y junio (1%); y en segundo lugar en abril y mayo (ambos con 0.8%).

El observador y la observadora aplicados habrán descubierto dos datos que nuestros entrevistados nos han dado equivocadamente: 1) en la primera fila hay una segunda baja en enero cuya primera no sabemos en qué mes se da, y 2) en la segunda fila hay una segunda baja en el mes de febrero cuando la primera se produce en abril.

Tabla de contingencias de los meses de la 1ª y la 2ª baja oficiales

Segunda baja oficial

Primera baja oficial	Recuento	sin 2º b	abril	diciemb.	enero	febrero	junio	mar-jun	marzo	mayo	TOTAL
		398 99,7 83,8			1 ,3 16,7						399 78,5
	abril	2 40,0 ,4				1 20,0 14,3				2 40,0 50,0	5 1,0
	abr-jun	1 100,0 ,2									1 ,2
	dici	6 60,0 1,3			2 20,0 33,3	1 10,0 14,3			1 10,0 33,3		10 2,0
	ene-jun	1 100,0 ,2									1 ,2
	ene-mar	1 100,0 ,2									1 ,2
	enero	11 64,7 2,3	2 11,8 50,0			3 17,6 42,9				1 5,9 25,0	17 3,3
	febrero	17 85,0 3,6	1 5,0 25,0				1 5,0 20,0		1 5,0 33,3		20 3,9
	junio	2 100,0 ,4									2 ,4
	marzo	10 90,9 2,1							1 9,1 33,3		11 2,2
	may-jun	1 100,0 ,2									1 ,2
	mayo	7 70,0 1,5					3 30,0 60,0				10 2,0
	nov-dic							1 100,0 33,3			1 ,2
	nov-ene	1 100,0 ,2									1 ,2
	novi	9 56,3 1,9	1 6,3 25,0		2 12,5 33,3	2 12,5 28,6		1 6,3 33,3		1 6,3 25,0	16 3,1
	octu	5 55,6 1,1		1 11,1 100,0	1 11,1 16,7		1 11,1 20,0	1 11,1 33,3			9 1,8
	sep-dic	1 100,0 ,2									1 ,2
	septi	2 100,0 ,4									2 ,4
	Column Total	475 93,5	4 ,8	1 ,2	6 1,2	7 1,4	5 1,0	3 ,6	3 ,6	4 ,8	508 100,0

(T II 4. 3. 8.)

La siguiente es la tabla de contingencia del número de días de duración de la primera baja oficial y del número de días de la segunda (T II. 4. 3. 9.).

La primera columna incluye el número de días de la primera baja, y la primera fila el número de días de la segunda. Como ya tenemos práctica, enseguida observamos que si la primera baja duró un día, la segunda fue de uno o dos días; si fue de dos días, la segunda también de dos; si fue de tres la primera, las siguientes de cinco o de siete; ... si fue de diez o de quince días, las segundas lo fueron de quince o de veinte (aunque también de uno y de treinta días); y, en fin, si lo fue de treinta, las otras están en tres o cuatro semanas. Con esta secuencia ya nos podemos plantear la existencia de alguna relación entre ambas variables, entre la duración de la segunda baja en función de la que ha tenido la primera.

1. Una conclusión ya nos la sabíamos: que las duraciones más frecuentes de las segundas bajas son de quince (25%) y treinta días (12%); seguidas de otras de corta duración: uno y dos días (9%).
2. Salvo casos aislados, la duración de las segundas bajas es más o menos equivalente a la duración de las primeras: según avanza el número de días de las primeras avanza en similar medida el de las segundas. Esta relación basada en la observación viene avalada por el valor del coeficiente de contingencia (0.937), que cuanto más se aproxima a 1 (sin llegar a 1) mayor grado de relación asegura entre las dos variables.

Esta valoración cualitativa nos es suficiente para ponernos sobre la pista de que puede existir relación entre las causas médicas que motivan las segundas y las primeras bajas, sin que tengamos que recurrir a proponer formulaciones cuantitativas como la recta de regresión.

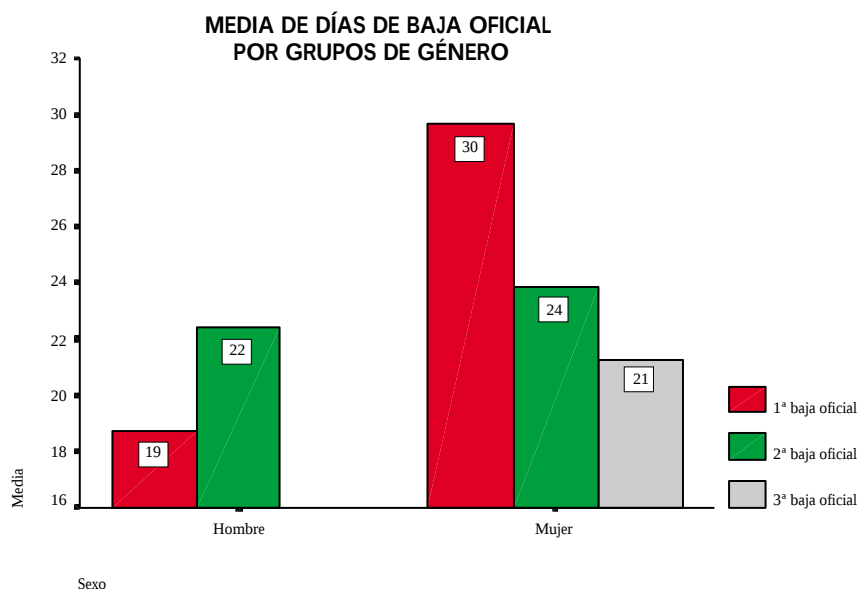
Tabla de contingencias del nº de días de la 1ª baja oficial del nº de días de la segunda

Días segunda baja oficial																
Recuento	1	2	3	4	5	7	8	10	12	14	15	20	21	28	30	Total
Días primera baja oficial	1	1 50,0 33,3	1 50,0 33,3													2 6,3
	2		2 100,0 66,7													2 6,3
	3				1 50,0 100,0	1 50,0 100,0										2 6,3
	4			1 50,0 100,0												2 6,3
	6						1 100,0 100,0									1 3,1
	7										1 100,0 12,5					1 3,1
	8								1 100,0 100,0							1 3,1
	10	1 25,0 33,3									1 25,0 12,5	1 25,0 50,0			1 25,0 25,0	4 12,5
	12									1 100,0 100,0						1 3,1
	15	1 12,5 33,3										5 62,5 62,5	1 12,5 50,0		1 12,5 25,0	8 25,0
20			1 50,0 50,0								1 50,0 12,5				2 6,3	
30								1 20,0 100,0					1 20,0 100,0	1 20,0 50,0	2 40,0 50,0	5 15,6
31														1 100,0 50,0		1 3,1
Column Total	3 9,4	3 9,4	2 6,3	1 3,1	1 3,1	1 3,1	1 3,1	1 3,1	1 3,1	1 3,1	8 25,0	2 6,3	1 3,1	2 6,3	4 12,5	32 100,0

Coefficiente de contingencia 0,93717

(TII. 4.3.9)

Puede tener interés observar las tres bajas médicas desde los diversos puntos de vista que nos ofrecen los grupos de género, de edad y nuestros peculiares niveles educativos. En las tres gráficas siguientes hemos calculado los valores promedio del número de días de duración de las bajas para estos tres casos. Estos son los resultados.

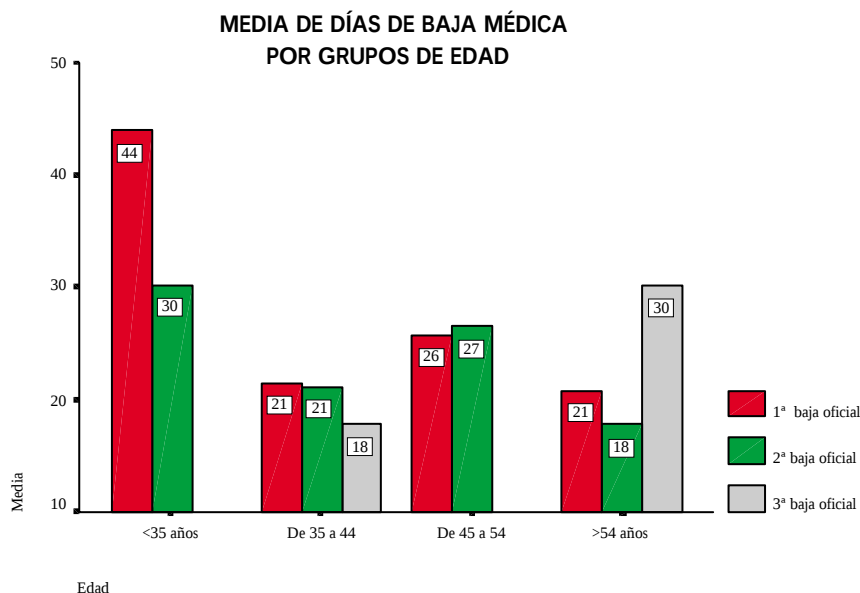


(G II. 4. 3. 6.)

Esta gráfica nos permite observar que el valor medio de días de la primera baja oficial es significativamente mayor en las maestras y profesoras: 30 días de promedio frente a los 19 días de maestros y profesores.

Sin embargo, este valor promedio referido a la segunda baja está bastante equilibrado en los dos géneros: 24 días en las mujeres y 22 en los hombres.

Finalmente, resulta evidente que la tercera baja oficial es exclusiva de las mujeres, con una duración media de 21 días.

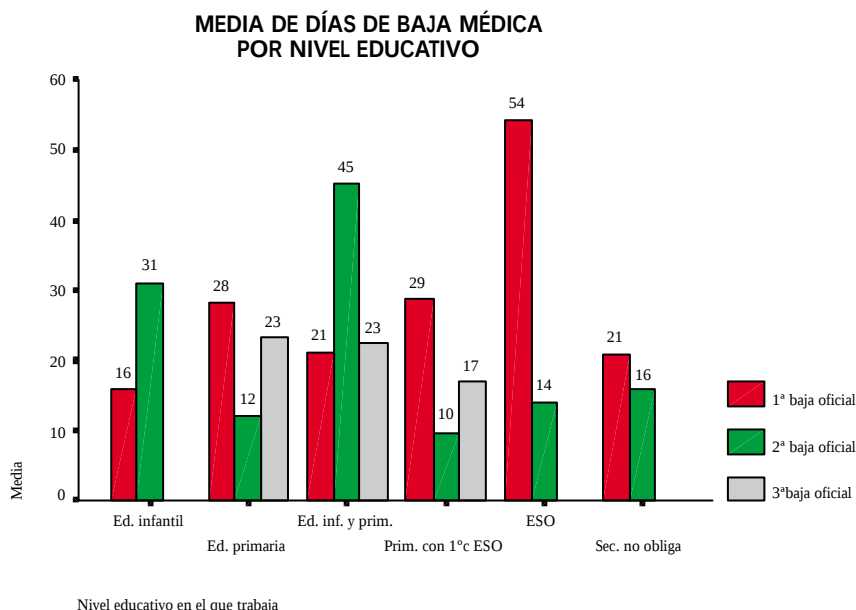


(G II. 4. 3. 7.)

Por grupos de edad el mayor promedio de días de duración de la primera baja es para los menores de 35 años (44 días), seguidos, con una diferencia importante, por los de edades comprendidas entre 45 y 54 años (26), y por los otros dos grupos, con igual promedio (21).

La segunda baja sigue una secuencia similar, sólo que con menores diferencias: el mayor promedio se da en los menores de 35 años (30), seguidos por los de 45 a 54 (27 días), y en último lugar por los mayores de 54 años (18).

Que los mayores promedios se den en los más jóvenes no deber ser ajeno al hecho de que la mayor frecuencia de bajas por maternidad se dé en este tramo de edad. La segunda observación es que los achaques parece que se empiezan a dar con más virulencia en el tercer grupo de edad, 45-54 años, pero no debe preocuparnos (ni a los que tenemos esa edad ni a los que son más jóvenes) porque a partir de los 54 años parece que disminuye su intensidad, al decir de los menores promedios de días de primera y segunda baja, eso sí, son achaques más frecuentes, porque son los que más días se pasan con la tercera baja (30 días).



(G II. 4. 3. 8.)

Con diferencia, el mayor promedio de días de duración de la primera baja se da en los profesores y profesoras de la ESO (nada menos que 54 días), seguidos por los de primaria con primer ciclo de ESO (29 días) y por los de primaria únicamente (28). La menor duración (16 días de promedio) de la primera se da en las maestras de infantil.

En los niveles donde mayores promedios de días alcanza la primera baja, la segunda alcanza sus mínimos: 10 días en primaria con primer ciclo de ESO, 12 en primaria, 14 días en ESO y 16 en secundaria no obligatoria.

Y finalmente, que repitan con una tercera baja sólo lo hacen los maestros y maestras de primaria estén o no en centros donde se imparte además infantil, o todavía atiendan el primer ciclo de ESO.

4.8.2. Bajas circunstanciales

Sobre el total del 30% que representan las bajas circunstanciales, el 24% corresponde a la primera baja; esto es, la primera baja se ha dado durante el curso 97-98 en aproximadamente uno de cada cuatro docentes.

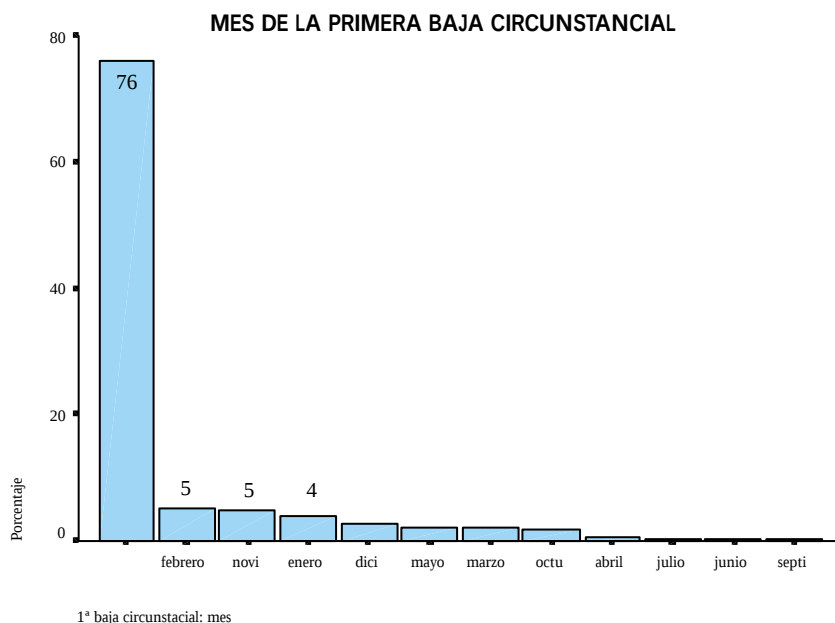
1ª Baja circunstancial: mes

Valor	Frecuen.	Válido Porcent.	Acum. Porcent.	Porcent.
	386	76,0	76,0	76,0
febrero	26	5,1	5,1	81,1
novi	224	4,7	4,7	85,8
enero	220	3,9	3,9	89,8
dici	214	2,8	2,8	92,5
mayo	212	2,4	2,4	94,9
marzo	211	2,2	2,2	97,0
octu	29	1,8	1,8	98,8
abril	23	,6	,6	99,4
julio	21	,2	,2	99,6
junio	21	,2	,2	99,8
septi	21	,2	,2	100,0
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 5. 1.)

Las tres meses en los que su frecuencia es mayor son febrero (5%), noviembre(5%) y enero (4%), lo que como en el caso de las bajas oficiales, invita a pensar que la mayor parte de ellas tendrán un importante componente estacional. Pero también se da este tipo de baja en los meses de diciembre, mayo, marzo y octubre; y con las menores proporciones en abril, junio, julio y septiembre.

La siguiente gráfica (G II. 4. 5. 1.) nos permite visualizar estos datos: la gran proporción del colectivo que no ha sufrido baja circunstancial (76%), y como se reparten mensualmente los restantes porcentajes.



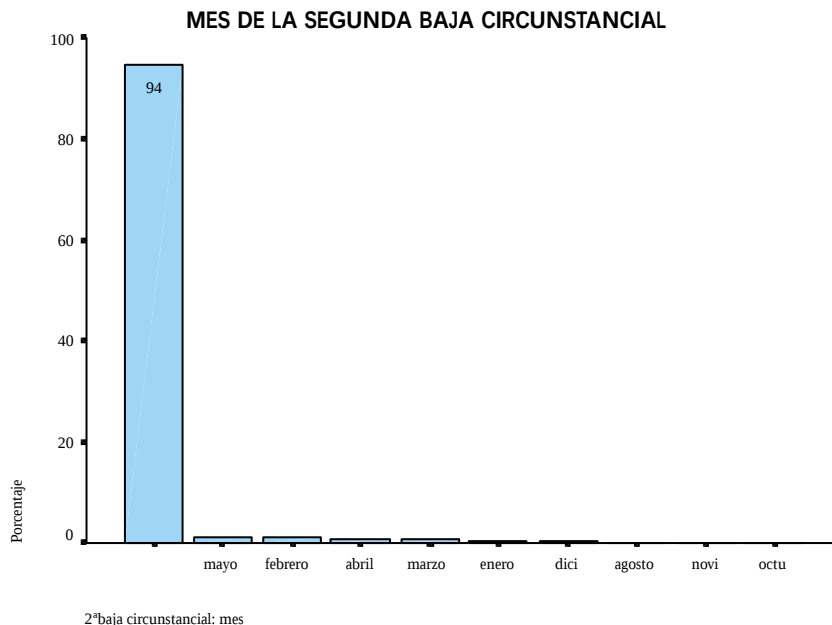
(G II. 4. 5. 1.)

Que se dé una segunda baja circunstancial es muy poco frecuente: afecta a algo menos del 6% de los entrevistados; y los meses de mayor incidencia —con porcentajes en el entorno del 1%— son mayo, febrero, abril, marzo y enero (en orden decreciente de frecuencias). El escaso peso puede visualizarse gráficamente en la gráfica (G II. 4. 5. 2.)

2ª Baja circunstancial: mes

Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
	479	94,3	94,3	94,3
mayo	7	1,4	1,4	95,7
febrero	6	1,2	1,2	96,9
abril	4	,8	,8	97,6
marzo	4	,8	,8	98,4
enero	3	,6	,6	99,0
dici.	2	,4	,4	99,4
agosto	1	,2	,2	99,6
noviembre	1	,2	,2	99,8
octubre	1	,2	,2	100,0
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 5. 2.)



(G II. 4. 5. 2.)

Las restantes bajas circunstanciales son absolutamente marginales: la tercera baja representa un 1% del total, y la cuarta y la quinta cuatro y dos décimas respectivamente. No obstante, y para hacer posible una visión de conjunto con los meses en los que se producen la primeras, segundas y terceras bajas circunstanciales, y los porcentajes correspondientes, incluimos a continuación la tabla T II. 4. 5. 3. con todos estos datos.

La tabla de contingencia de la primera y la segunda baja circunstancial nos permite ver la distribución de las frecuencias con que se producen compartidas según los meses. Es fácil observar que la repetición en de una segunda baja es muy poco frecuente, y en total no llegan al 6% (exactamente, 5,7%, el porcentaje restante de la primera columna). De las 26 primeras que se dan en febrero, 24 no se repiten, y 2 lo hacen en el mes de mayo; de las 24 de noviembre sólo 5 repiten una segunda: 1 en diciembre, 2 en febrero, 1 en abril y 1 en mayo; de las 20 de enero se repiten 4, una en cada uno de los meses de febrero, marzo, abril y (erróneamente) en octubre. En suma, que las repeticiones más frecuentes se producen en los meses de mayo, febrero, marzo y abril. Las causas de todas ellas, tanto circunstanciales como oficiales, son las que pasamos ahora a analizar.

**Frecuencias comparadas de los meses
en los que se da la 1ª, 2ª y 3ª baja circunstancial**

	1ª baja circunstancial		2ª baja circunstancial		3ª baja circunstancial	
	mes		mes		mes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
	386	76,0%	479	94,3%	503	99,0%
abril	3	,6%	4	,8%	1	,2%
agosto			1	,2%		
dici	14	2,8%	2	,4%	1	,2%
enero	20	3,9%	3	,6%	1	,2%
febrero	26	5,1%	6	1,2%		
julio	1	,2%				
junio	1	,2%			1	,2%
marzo	11	2,2%	4	,8%	1	,2%
mayo	12	2,4%	7	1,4%		
novi.	24	4,7%	1	,2%		
octu.	9	1,8%	1	,2%		
septi.	1	,2%				

(T II. 4. 5. 3.)

Tabla de contingencia de la 1ª y la 2ª baja circunstanciales
Mes de la segunda baja circunstancial

Recuento	abril	agosto	dici	enero	febrero	marzo	mayo	novi	octu	Total
	386									386
abril	3									3
dici	8			1	2	1	2			,6
enero	16	1			1	1			1	20
febrero	24						2			26
julio		1								5,1
junio	1									1
marzo	8	1	1			1				,2
mayo	11						1			11
novi.	19	1	1		2		1			2,2
octu.	3	1		1	1	1	1	1		12
septi.										2,4
										24
										4,7
										9
										1,8
										1
										,2
Column	479	4	1	2	3	6	7	1	1	508
Total	94,3	,8	,2	,4	,6	,8	1,2	,2	,2	100,0

(T II. 4. 5. 4.)

4.9. Causas de las bajas oficiales o médicas y circunstanciales

Las causas diagnosticadas motivo de baja oficial vienen siendo tradicionalmente agrupadas bajo las denominaciones de: problemas psicológicos o psiquiátricos, problemas otorrinolaringológicos, afecciones musculoesqueléticas, afecciones cardiovasculares y procesos infecciosos; a las que hemos añadido en nuestro cuestionario el embarazo, entendido como posible causa de baja pero nunca como una enfermedad o dolencia.

Nos interesa continuar nuestra estadística con el análisis de la frecuencia con que se dan estos motivos de baja, tanto médica como circunstancial, en el colectivo docente de la muestra.

4.9.1. Problemas psicológicos o psiquiátricos

Las bajas oficiales por problemas psicológicos o psiquiátricos representan el 2.6% del total del colectivo consultado; y todas ellas se dan una sola vez por persona, es decir, que no tienen repeticiones durante el curso 97-98. Por este motivo el cien por cien del porcentaje válido corresponde a una única baja.

Baja oficial por problemas psicológicos

Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
1	13	2,6	100,0	100,0
0	495	97,4	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 4. 1)

La proporción de bajas circunstanciales por este tipo de dolencia es todavía menor: en total se da en el 1.4% de los casos; y por seis primeras bajas sólo una vez se da una segunda.

Baja oficial por problemas psicológicos

Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
1	6	1,2	85,7	85,7
2	1	,2	14,3	100
0	501	98,6	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 4. 2.)

4.9.2. Problemas otorrinolaringológicos

Esta dolencia tiene mucho mayor peso en términos relativos, tanto en la forma de baja oficial como de circunstancial.

El conjunto de bajas oficiales por este problema supone el 7.3%, del que casi el 7% corresponde a la primera baja.

Baja oficial por problemas otorrinolaringológicos

Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
1	35	6,9	94,6	94,6
2	2	,4	5,4	100
0	471	92,7	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 4. 2.)

Los problemas otorrinolaringológicos son causa de buena parte de las bajas circunstanciales, de menos de tres días. En total representan un 5.5% de estas, y se detectan casos de una segunda (0.6%) y hasta de una tercera baja (0.2%) por estos motivos.

Baja circunstancial por problemas otorrinolaringológicos

Valor	Frecuencia	Válido Porcent	Acum Porcent	Porcent
1	24	4,7	85,7	85,7
2	3	,6	10,7	96,4
3	1	,2	3,6	100
0	480	94,5	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 6. 2.)

4.9.3. Afecciones musculoesqueléticas

Se encuentran también entre las más frecuentes. La bajas oficiales por diversos tipos de afecciones musculoesqueléticas se extienden al 7.3% del colectivo. De ellas, el 6.1% son primeras bajas, el 0.8% son segundas, y aún se llegan a producir terceras y cuartas, sólo que con porcentajes muy pequeños (0.2%).

Baja circunstancial por afecciones musculoesqueléticas

Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
1	31	6,1	83,8	83,8
2	4	,8	10,8	94,6
3	1	,2	2,7	97,3
4	1	,2	2,7	100
0	471	92,7	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 4. 3.)

Las bajas circunstanciales por estas dolencias afectan al 3% del colectivo. Lo más frecuente es que el número sea uno (2.4%), aunque hay casos en los que se repite una segunda baja, una tercera, e incluso una cuarta, todas con la misma proporción, el 0.2%.

Baja circunstancial por afecciones musculoesqueléticas

Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
1	12	2,4	80,0	80,0
2	1	,2	6,7	86,7
3	1	,2	6,7	93,3
4	1	,2	6,7	100,0
0	493	97,0	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 6. 3)

4.9.4. Afecciones cardiovasculares

Son las menos frecuentes en el colectivo de docentes. Las bajas oficiales por este motivo sólo afectan al 1%, y nunca se repiten.

Baja circunstancial por afecciones cardiovasculares

Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
1	5	1,0	100,0	100,0
0	503	99,0	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 4. 4)

Las circunstanciales por afecciones cardiovasculares son irrelevantes.

Baja circunstancial por afecciones cardiovasculares

Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
1	1	,2	100,0	100,0
,	507	99,8	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 6. 4)

4.9.5. Procesos infecciosos (gripe, catarro, etc.)

Constituyen el tipo de dolencias de mayor incidencia. Las bajas oficiales suponen el 9.1% del total del colectivo, del cuál, el 0.8% corresponde a segundas bajas y el 0.2% a terceras.

Baja oficial por procesos infecciosos (gripe, catarros, etc.)

Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
1	41	8,1	89,1	89,1
2	4	,8	8,7	97,8
3	1	,2	2,2	100,0
0	462	90,9	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 4. 5)

Además, son los motivos más frecuentes de las bajas circunstanciales. Las sufren el 16.6% del colectivo; y aunque lo más frecuente es una sola baja (13.6%), también se producen segundas (2.8%) y terceras bajas (0.2%).

Junto con los problemas otorrinolaringológicos, constituyen las dos causas de dolencias que más bajas producen de ambos tipos; y las que con más frecuencia se suelen repetir en esos meses de enero, febrero, marzo y diciembre que antes analizábamos.

Baja circunstancial por procesos infecciosos (gripe, catarros, etc.)

Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
1	69	13,6	82,1	82,1
2	14	2,8	16,7	98,8
3	1	,2	1,2	100,0
0	424	83,5	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 6. 5)

4.9.6. Embarazo

Las bajas por embarazo son escasas. Las oficiales afectan al 2.6% del total consultado, de las que sólo el 0.6% corresponde a una segunda baja.

Baja oficial por embarazo

Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
1	10	2,0	76,9	76,9
2	3	,6	23,1	100,0
,	495	97,4	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 4. 6)

Por este motivo, las bajas circunstanciales son irrelevantes: una primera baja con el 0.6% del total.

Baja circunstancial por embarazo

Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
1	3	,6	100,0	100,0
,	505	99,4	Perdido	
Total	508	100,0	100,0	

(T II. 4. 6. 6)

Podemos resumir diciendo que las bajas por afecciones cardiovasculares son las menos frecuentes, y en ningún caso se produce una segunda repetición por este motivo. Le siguen, en orden creciente de frecuencias, las bajas por embarazo y por problemas psicológicos, con algún caso excepcional de segunda baja. Las afecciones musculoesqueléticas pueden tener hasta cuatro repeticiones, pero con escasa frecuencia; y en la cima de las dolencias, con bajas importantes —y hasta tres veces repetidas— se sitúan los problemas otorrinolaringológicos y los procesos infecciosos de las vías respiratorias, catarros, gripes, etc.

4.10. Bajas en periodos vacacionales

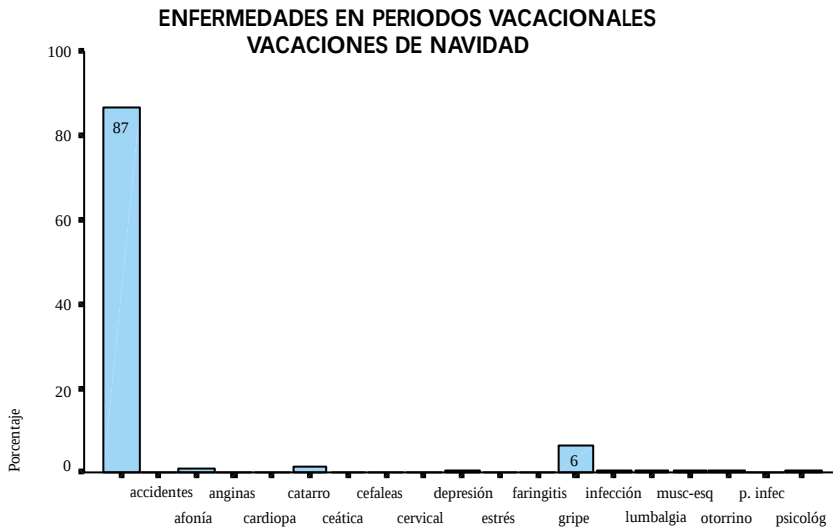
Por los mismos mecanismos que se produce cualquier dolencia, pero también condicionadas a veces por la voluntad de aplazamiento —buscando lesionar lo mínimo imprescindible los intereses de alumnos y alumnas—, hay bajas, generalmente no oficiales, que se producen en periodos vacacionales. Hemos querido, también, acercarnos a la estadística de este tipo de dolencias, tan propias para ser detectadas por nuestro procedimiento de consulta.

Los mayores porcentajes se producen durante las vacaciones de Navidad, alcanzado a un total próximo al 14%. La dolencia que más se manifiestan —a mucha distancia de todas las demás— es la gripe (el 6.5%) del total, seguida, pero de lejos, por los catarros (1.6%). El resto —un catálogo extenso, T II. 4. 7.—, no llegan en ningún caso a representar el 1%, destacando, en términos relativos, la afonía (0.8%), los problemas musculoesqueléticos y psicológicos (cada uno con el 0.6%), y la depresión, la lumbalgia y otras infecciones (0.4%).

**Frecuencias comparadas de bajas en navidad, semana santa y
vacaciones de verano por diagnósticos**

	Enfermedad durante vacaciones de Navidad 97-98		Enfermedad durante las vacaciones de Semana Santa 97-98		Enfermedad durante las vacaciones de verano 97-98	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Sin baja	440	86,6%	474	93,3%	472	92,9%
accidente	1	,2%			2	,4%
afonía	4	,8%	3	,6%	1	,2%
alergia					4	,8%
anemia					1	,2%
anginas	1	,2%				
cansancio			1	,2%		
cardiopatía	1	,2%				
catarro	8	1,6%	6	1,2%	1	,2%
ceática	1	,2%				
cefaleas	1	,2%				
cervical	1	,2%				
cirugía					1	,2%
depresión	2	,4%				
estrés	1	,2%	3	,6%	4	,8%
faringitis	1	,2%				
fractura					2	,4%
gastritis					1	,2%
gripe	33	6,5%	12	2,4%	1	,2%
infección	2	,4%				
lumbalgia	2	,4%			4	,8%
luxación					1	,2%
musc-esq	3	,6%	7	1,4%	3	,6%
oftalmología					1	,2%
osteoporosis					1	,2%
otorrino	2	,4%	2	,4%	3	,6%
p. infeccios	1	,2%				
psicológico	3	,6%			2	,4%
renal					1	,2%
respiratorio					1	,2%

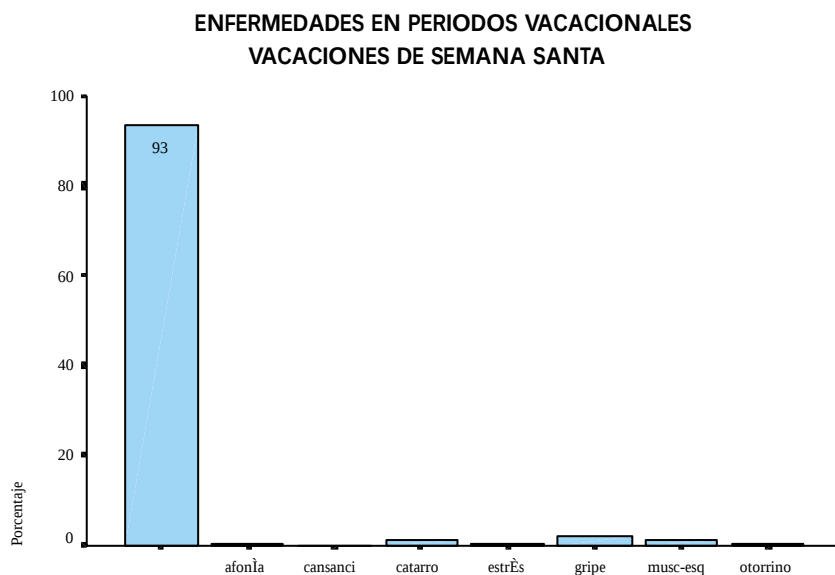
(T II. 4. 7.)



Enfermedad durante vacaciones de Navidad 97-98

(G II. 4. 7. 1.)

Además de lo dicho, no deja de sorprender la extensa variedad de dolencias que se dan en Navidad en relación a un catálogo mucho más reducido en Semana Santa y en verano. Esta situación se hace bien patente comparando la gráfica anterior (G II. 4. 7. 1.) con las correspondientes a los otros dos periodos vacacionales.

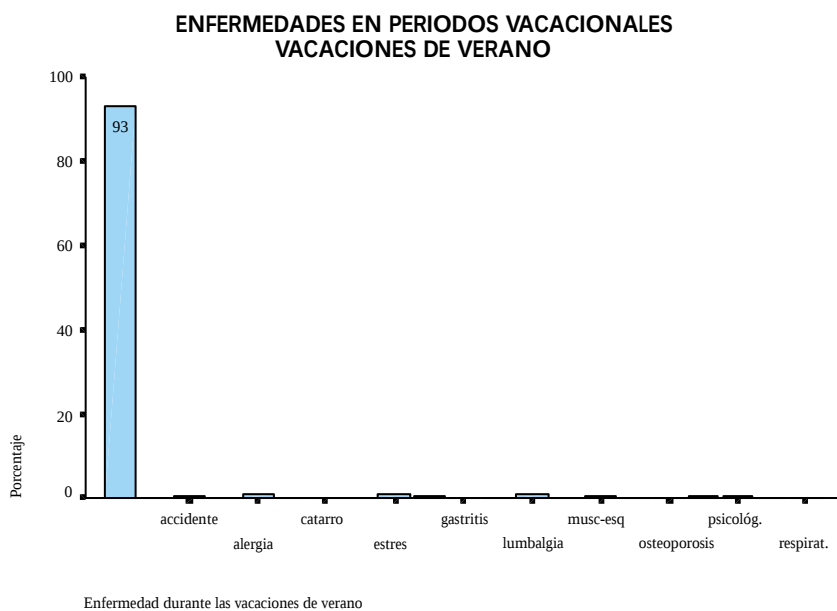


Enfermedad durante las vacaciones de Semana Santa 97-98

(G II. 4. 7. 2.)

En Semana Santa el porcentaje total de dolencias disminuye casi a la mitad del de Navidad: casi un 7%; entre las que destaca, también con el mayor porcentaje, la gripe (2.4%), seguida de las afecciones musculoesqueléticas (1.4%) y los catarros (1.2%). La afonía y el estrés son las siguientes en peso, pero de poca relevancia (0.6%).

Durante las vacaciones de verano se vuelve a dispersar algo la casuística de dolencias, pero con porcentajes que no llegan en ningún caso al 1%. En cualquier caso, destacamos la alergia, lumbalgias y el estrés (0.8%); problemas musculoesqueléticos y otorrinolaringológicos (0.6%); y, en menor proporción, afonía, fracturas, y problemas psicológicos (0.4%).



(G II. 4. 7. 3.)

4.11. La salud de los/as docentes

La primera conclusión evidente es que los/as docentes de pública son un colectivo sano. Las primeras bajas oficiales afectan a una de cada cinco personas (21%), y sólo siete de cada cien repiten una segunda (6.5%), y dos de cada cien una tercera (2.5%), hasta un total del 30% de bajas médicas.

Del total del 31% de bajas circunstanciales, el 24% corresponden a las primeras bajas que no han tenido repetición: han afectado a casi uno de cada cuatro docentes, como mucho, durante tres días; y de ellos, sólo seis de cada cien han repetido una segunda vez (6%), y uno de cada cien una tercera (1%).

El 27% de bajas en periodos vacacionales (13% en Navidad, 7% en Semana Santa y 7% en verano) corresponden en buena medida a situaciones de dolencias latentes que se desplazan a épocas en las que el perjuicio que causan a los alumnos y a la vida del centro es nulo.

Las causas más frecuentes son los procesos infecciosos típicos estacionales, gripe, catarro, etc., seguidas de las afecciones musculoesqueléticas, lumbalgias, cervicales, fracturas accidentales, etc. Salvo en contados casos no suelen ser, por tanto, dolencias crónicas.

Con menor frecuencia se dan las que más se relacionan con la profesión: los problemas otorrinolaringológicos (afonía, sobre todo), y los psicológicos o psiquiátricos. El estrés y las depresiones o los desequilibrios emocionales no siempre derivan en baja médica —ni tan sólo circunstancial—, pero, prescindiendo de la proporción que pueda permanecer oculta, tenemos constancia de que constituyen el motivo del 2.6% de las bajas oficiales y del 1.2% de las circunstanciales; ciertamente, porcentajes relativamente bajos, que no recogen la realidad del impacto del estrés y del síntoma del “burn-out” en un sector (cuyo tamaño no hemos podido cuantificar) del colectivo docente, pero que son dolencias íntimamente ligadas al ejercicio de la profesión, a juicio de las personas consultadas, como veremos seguidamente.

Las bajas por embarazo y las que se deben a afecciones cardiovasculares son las menos frecuentes: el 2% y el 1% de bajas oficiales, respectivamente.

Se trata, en definitiva, de porcentajes que nos permiten afirmar en términos generales que el colectivo docente es un colectivo sano; lo cual no resta importancia a la cultura de la salud laboral ni a las medidas que hay que poner en práctica para cui-

darla, para prevenir muchas de estas dolencias que tienen su origen más directamente relacionado con el ejercicio de la profesión, y aminorar (y ello es posible) muchos de estos porcentajes arriba constatados.

4.12. Las enfermedades profesionales

No es menos reveladora que los porcentajes reales de dolencias la opinión que el colectivo docente tiene acerca de las enfermedades —o estados, si incluimos el embarazo— que más propiamente se relacionan con la práctica de la docencia. Para acercarnos a esta opinión colectiva, propusimos a cada persona entrevistada que indicase tres de los seis estados utilizados para clasificar la bajas que más incidencia tienen en el colectivo docente. Estas fueron las respuestas.

Frecuencias de las categorías de dolencias (*) con mayor incidencia en el colectivo docente

	Problemas psicológicos o psiquiátricos		Problemas otorrinolaringológicos		Afecciones musculoesqueléticas		Afecciones cardiovasculares		Procesos infecciosos (gripe, catarro, etc.)		Embarazo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
No	76	16,0%	90	19,0%	355	75,5%	440	93,6%	115	24,1%	424	90,6%
Sí	398	84,0%	384	81,0%	115	24,5%	30	6,4%	363	75,9%	44	9,4%
Total	474	100,0%	474	100,0%	470	100,0%	470	100,0%	478	100,0%	468	100,0%

(*) Aunque se incluye el embarazo, es claro que no se considera dolencia

(T II. 4. 8.)

Las dolencias más seleccionadas como más afines al colectivo docente son las que tienen una causa psicológica o psiquiátrica (84% de “sí” frente al 16% de “no”), otorrinolaringológica (81%), o infecciosa (76%), como podemos observar en la tabla anterior.

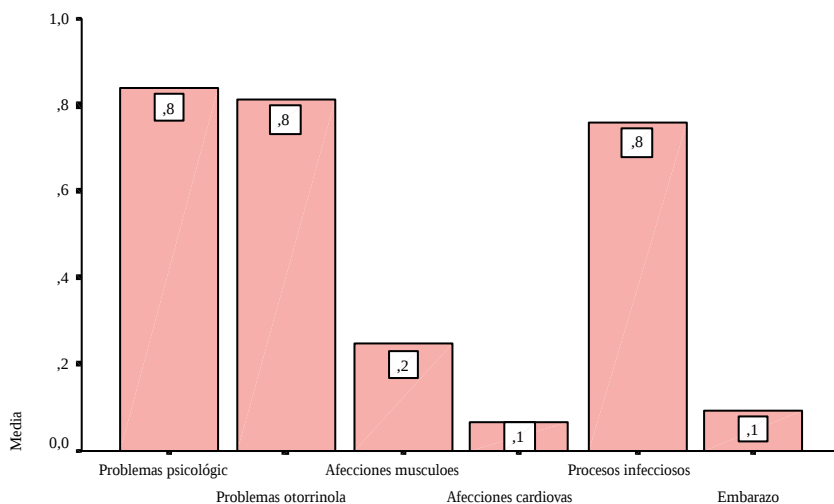
Los porcentajes segundo y tercero están más en relación con los resultados reales de bajas médicas y circunstanciales, pero no sucede lo mismo con el caso de los trastor-

nos de origen psicológico o psiquiátrico, que teniendo escaso peso en el conjunto de las bajas reales, es considerado en términos colectivos como la causa de mayor incidencia en los/as docentes. Este es uno de los motivos que nos inducen a pensar que hay muchos desequilibrios emocionales, depresiones y síntomas de estrés que permanecen callados, que no se manifiestan, e, incluso, que pueden llegar a ser inconscientemente padecidos.

La causa que menos se asocia con la práctica de la docencia es la de origen cardiovascular (6% de síes frente al 94% de noes); y a medio camino entre las más y las menos incidentes, sitúan las personas entrevistadas las afecciones musculoesqueléticas. El embarazo, lógicamente, no se identifica como un estado ligado a la práctica docente.

Puntuado el “no” con el valor 0, y el “sí” con el 1, hemos podido calcular los valores medios asociados a cada uno de los seis estados. Evidentemente, cuanto más se acerque la media al valor 1 más peso tiene el “sí” sobre el “no”, y viceversa.

**INCIDENCIA DE DOLENCIAS (*) EN EL COLECTIVO
DOCENTE SEGÚN CRITERIO DE ENTREVISTADOS**

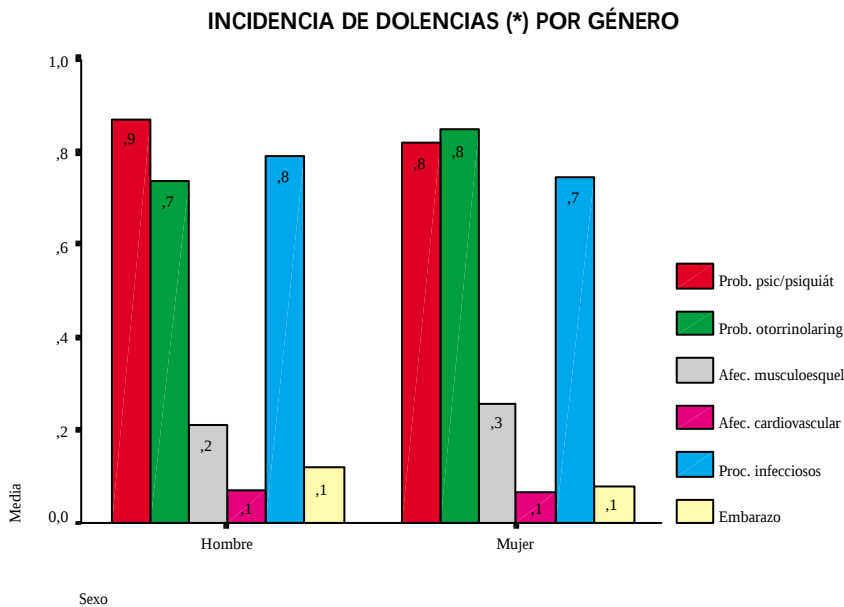


(*) Aunque se incluye el embarazo, es claro que no se considera dolencia

(G II. 4. 8. 1.)

Pues bien, en la gráfica anterior se muestra una representación de barras correspondientes a las puntuaciones medias de cada uno de los estados seleccionados. La mayor de todas corresponde a los problemas psicológicos (0.84), seguida de la resultante en los problemas otorrinolaringológicos (0.81), y de la de procesos infecciosos (0.76). Por la gran distancia que guardan con los restantes, con medias más próximas 0, quedan definidas de manera clara como las tres dolencias más propias del ejercicio de la profesión.

Esta tendencia se mantiene cuando miramos las respuestas desde los grupos de género. Pero hay ligeras diferencias en las apreciaciones sobre su importancia.

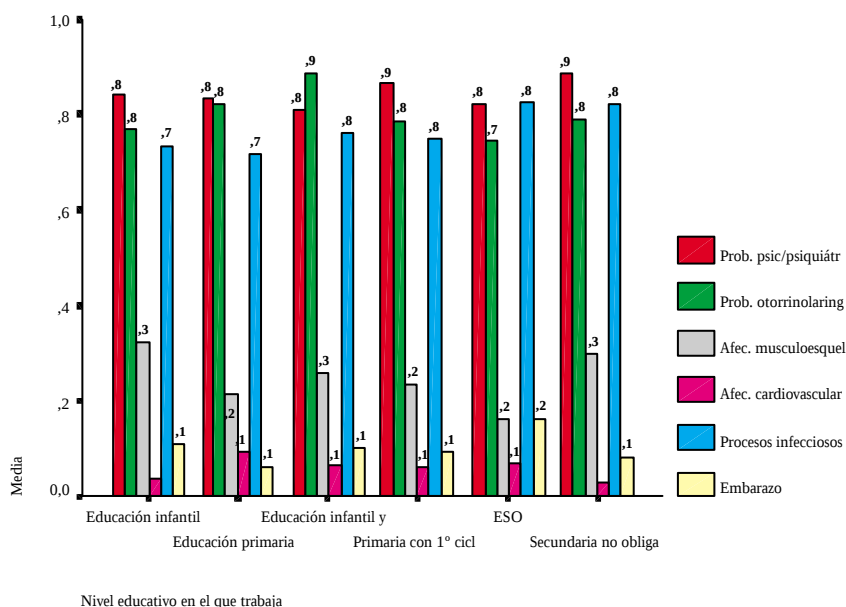


(*) Aunque se incluye el embarazo, es claro que no se considera dolencia

(G II. 4. 8. 2.)

Los problemas psicológicos o psiquiátricos son valorados con una décima más de media por los hombres que por las mujeres (0.9 frente a 0.8), al igual que los procesos infecciosos (0.8 frente a 0.7), diferencia que se invierte a favor de las mujeres cuando se trata de problemas de carácter otorrinolaringológico (0.8 frente a 0.7). También las afecciones musculoesqueléticas se sitúan con una diferencia de una décima en la media superior en el grupo de mujeres. El resto de estados reciben la misma valoración en ambos géneros.

INCIDENCIA DE DOLENCIAS SEGÚN NIVEL



(G II. 4. 8. 3.)

Por niveles educativos las diferencias entre las medias del “sí” (1) y del “no” (0) también son pequeñas (de una décima dentro de la misma afección), y poco relevantes. Si algo se puede señalar es el mayor valor de las afecciones otorrinolaringológicas en infantil y primaria, y de los problemas psicológicos en secundaria no obligatoria y en primaria con primer ciclo de ESO. Los problemas infecciosos también alcanzan mayor puntuación en secundaria, y las afecciones musculoesqueléticas en infantil y primaria y en secundaria no obligatoria. En cualquier caso no son nunca diferencias significativas.

4.13. Síntomas psicosomáticos más relacionados con la docencia

Las grandes agrupaciones de dolencias, útiles para el análisis de la salud de los/as docentes, no nos han permitido descender a una mayor concreción de los síntomas psicosomáticos relacionados en mayor o menor grado con la actividad docente. Lo vamos a hacer ahora a partir de los datos que nos proporciona una valoración del 1 al 5, entre nula relación y máxima relación, que han realizado las personas consultadas sobre un catálogo propuesto de posibles síntomas. Hemos seleccionado catorce tipos de dolencia de las que a priori más tienen que ver con el ejercicio de la profesión; y cuyo grado de relación vamos a jerarquizar seguidamente.

4.13.1. Cardiopatías, hipertensión y trastornos circulatorios

Las dos primeras, cardiopatías e hipertensión, se han valorado conjuntamente. La media ha resultado 2,7, ligeramente tendente hacia la zona de menor relación, a pesar de que la opción más elegida (la moda) ha sido el 3.

Cardiopatías e hipertensión

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación	1	77	15,2	17,1	17,1
Escasa relación	2	101	19,9	22,4	39,5
Alguna relación	3	171	33,7	37,9	77,4
Mucha relación	4	78	15,4	17,3	94,7
Máxima relación	5	24	4,7	5,3	100,0
Ns/Nc	,	57	11,2	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,714	Mediana	3,000	Moda	3,000
Des. típ.	1,102	Varianza	1,214	Simetría	,054
S E Skew	,115				

(T II. 4. 9. 1.)

El histograma correspondiente muestra la importante concentración de valores en la zona centra de equilibrio entre opciones, pero mayor peso de las menores puntuaciones, las que reflejan poca relación de este tipo de síntomas con la actividad docente.

En concreto, los que otorgan poca o nula relación de estas dolencias con la docencia se aproxima al 40% —es la opinión de cuatro de cada diez consultados—, frente a un 23% que se por las opciones mucha y máxima relación.



(G II. 4. 9. 1.)

Todavía se detecta menor relación si nos referimos a los trastornos circulatorios y a la aparición de varices.

La media de las puntuaciones no llega a 2.6, aunque las mayor frecuencia sigue siendo para el 3, la posición de equilibrio entre extremos. Pero la posición dominante no deja lugar a dudas: es la de quienes consideran escasa o nula la relación de los trastornos circulatorios con la práctica de la docencia; esta es la posición de casi

la mitad de las personas consultadas, frente al 24% que se pronuncia por una estrecha relación.

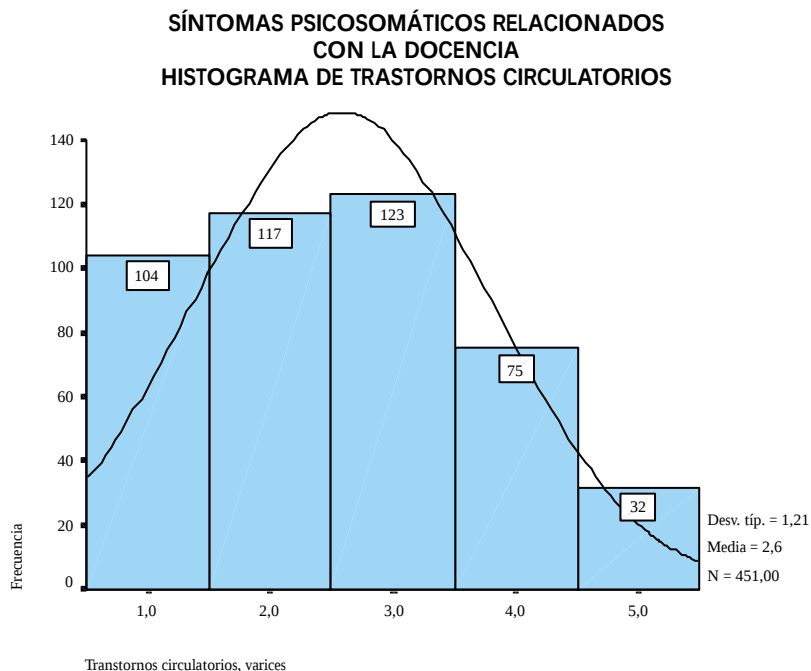
El histograma con la distribución de las frecuencias de las diferentes opciones nos muestra claramente la situación: el enorme peso de las columnas correspondientes a las puntuaciones que indican escasa o nula relación de este tipo de síntomas con el ejercicio de la profesión docente.

Trastornos circulatorios, varices

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación	1	104	20,5	23,1	23,1
Escasa relación	2	117	23,0	25,9	49,0
Alguna relación	3	123	24,2	27,3	76,3
Mucha relación	4	75	14,8	16,6	92,9
Máxima relación	5	32	6,3	7,1	100,0
Ns/Nc	,	57	11,2	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,588	Mediana	3,000	Moda	3,000
Des. típ.	1,210	Varianza	1,465	Simetría	,289
S E Skew	,115				

(T II. 4. 9. 13.)



(G II. 4. 9. 13)

4.13.2. Irritaciones oculares o de vías respiratorias, problemas de piel o intoxicaciones

En las irritaciones oculares o de las vías respiratorias se produce un cambio de tendencia: la media es de 3.1, y la opción más elegida es la 4, es decir la que expresa mucha relación de este tipo de trastornos con la práctica de la docencia.

Irritaciones oculares o de las vías respiratorias

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación con el	1	46	9,1	10,0	10,0
Escasa relación con	2	94	18,5	20,4	30,4
Alguna relación con	3	130	25,6	28,2	58,6
Mucha relación con e	4	133	26,2	28,9	87,4
Máxima relación con	5	58	11,4	12,6	100,0
Ns/Nc	,	47	9,3	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

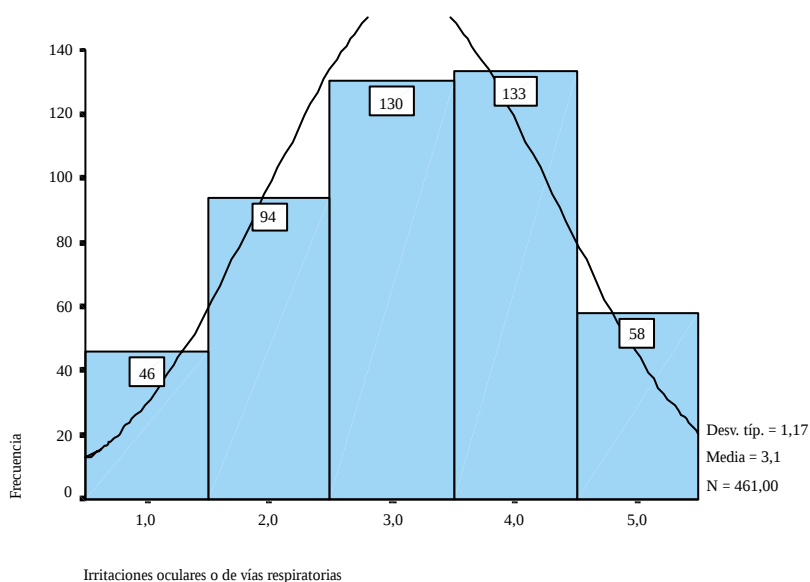
Media	3,137	Mediana	3,000	Moda	4,000
Des. típ.	1,174	Varianza	1,379	Simetría	-,170
S E Skew	,114				

(T II. 4. 9. 9.)

La distribución de frecuencias, aunque muestra el peso importante de las opciones de escasa o nula relación (30%), nos permite ver cómo, aparte de la opción central (28%), el total de las puntuaciones sobre mucha y máxima relación alcanza a casi el 42% de las personas consultadas.

La opinión está sólidamente fundamentada en la experiencia, y se relaciona con los efectos de irritación que produce el polvo de la tiza tanto en los ojos como en las vías respiratorias, agravada, lógicamente, en personas más sensibles a padecer alergias. El polvo de la tiza también daña los equipos informáticos, y por eso, en las aulas de informática se ha sustituido la pizarra tradicional por una blanca sobre la que se escribe con rotuladores. He aquí una muestra del escaso interés demostrado hacia la salud laboral: se piensa en proteger los ordenadores y no se adoptan medidas para atender, al menos, los casos de mayor sensibilidad a esta sintomatología.

**SÍNTOMAS PSICOSOMÁTICOS RELACIONADOS
CON LA DOCENCIA
HISTOGRAMA DE IRRITACIONES OCULARES Y VÍAS RESPIRATORIAS**



(G II. 4. 9. 9.)

Por el contrario, no se ve relación apenas con la práctica de la docencia en los problemas de piel o las intoxicaciones por diversos motivos. La media de las puntuaciones es muy baja, no llega a 2, mientras que la moda, la opción más elegida es el 1, esto es, la de la nula relación.

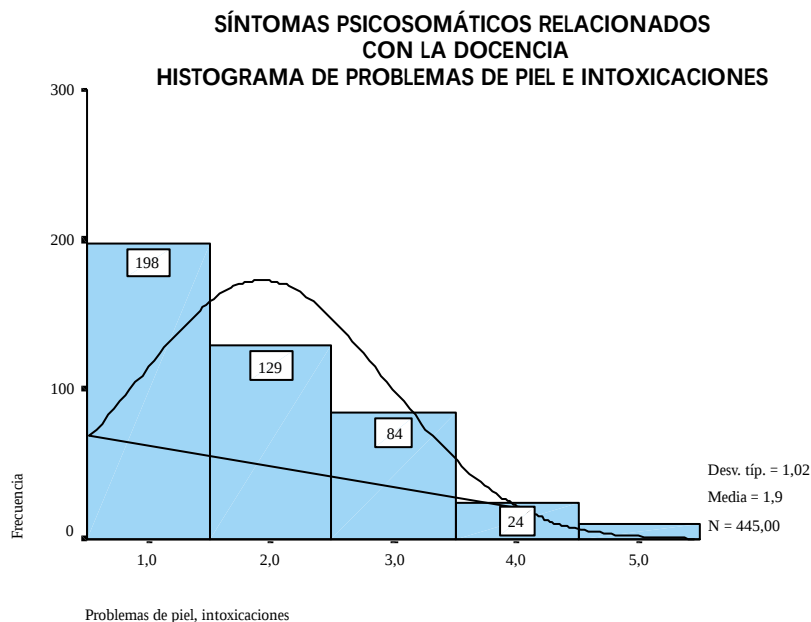
Problemas de piel, intoxicaciones

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación	1	198	39,0	44,5	44,5
Escasa relación	2	129	25,4	29,0	73,5
Alguna relación	3	84	16,5	18,9	92,4
Mucha relación	4	24	4,7	5,4	97,8
Máxima relación	5	10	2,0	2,2	100,0
Ns/Nc	,	63	12,4	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	1,919	Mediana	2,000	Moda	1,000
Des. típ.	1,023	Varianza	1,047	Simetría	,973
S E Skew	,116				

(T II. 4. 9. 12.)

Basta con ver que sólo la opción nula relación acapara más del 44% de las puntuaciones; y en conjunto con la escasa relación llegan al 73%, casi alcanza a tres de cada cuatro personas consultadas. En el otro extremo, en el de la relación en mayor o menor grado sólo se sitúa el 8%. La asimetría de la distribución es bien patente.



(G II. 4. 9. 12.)

4.13.3. Dolores musculares

Es un tipo de dolencia cuya relación con el ejercicio de la docencia suscita equilibrio entre opciones opuestas, pero tendente hacia la mayor relación.

La media de puntuaciones supera el valor 3, aunque este es el más votado. Sin embargo, el peso conjunto de las opciones de mayor relación supone un 40% del total, frente al escaso 30% que representan los que se sitúan en el extremos de la escasa o nula relación.

En realidad el trabajo docente no supone generalmente esfuerzo físico, aunque se den excepciones en los centros de educación especial, en los/as profesores/as de educación física, etc. Por ello tendemos a pensar que los problemas musculares derivados de esta actividad deben estar relacionados con las muchas horas que se está de pie, y sobre todo con la tensión a la que se está sometido durante la mayor parte del tiempo.

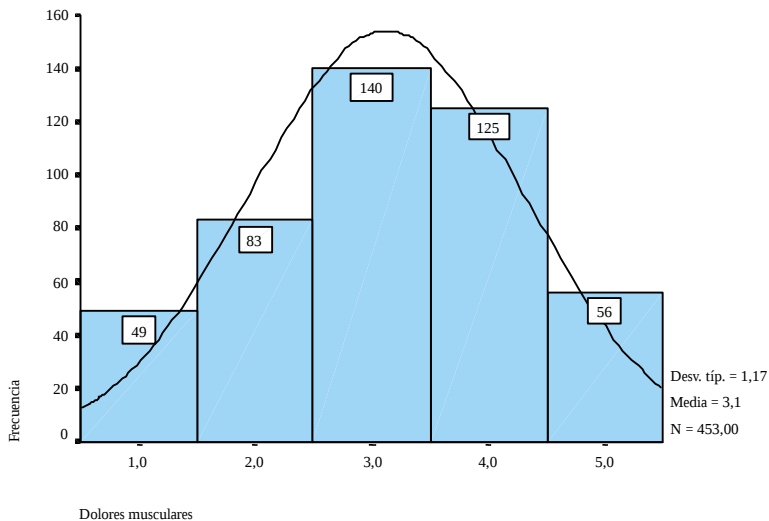
Dolores musculares

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación	1	49	9,6	10,8	10,8
Escasa relación	2	83	16,3	18,3	29,1
Alguna relación	3	140	27,6	30,9	60,0
Mucha relación	4	125	24,6	27,6	87,6
Máxima relación	5	56	11,0	12,4	100,0
Ns/Nc	,	55	10,8	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	3,124	Mediana	3,000	Moda	3,000
Des. típ	1,172	Varianza	1,374	Simetría	-,184
S E Skew	,115				

(T II. 4. 9. 5.)

SÍNTOMAS PSICOSOMÁTICOS RELACIONADOS
CON LA DOCENCIA
HISTOGRAMA DE DOLORES MUSCULARES



(G II. 4. 9. 5.)

4.13.4. Úlceras digestivas

También se piensa como una manifestación posible de la tensión y del estrés. El caso es que no se ve muy relacionada con la docencia. A pesar de que la opción más elegida es la 3, de alguna relación, la media no llega a 2.8, y el peso de las puntuaciones de nula o escasa relación supone el 39% frente al 27% de las dos de mucha relación.

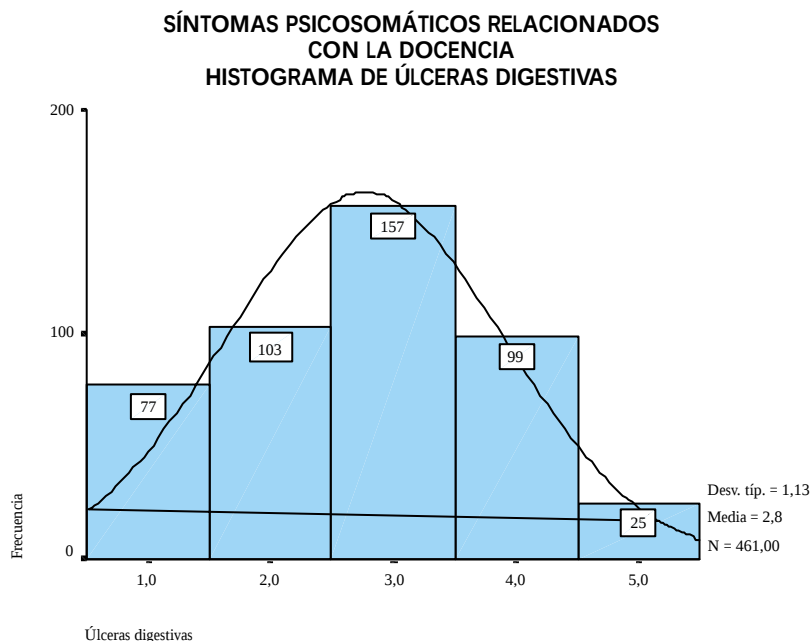
En la gráfica es fácil observar cómo existe una gran simetría entre opciones, el equilibrio se manifiesta claramente entre la 2 y la 4; pero en los extremos, la de nula relación se expresa con mayor contundencia que la de relación máxima.

Úlceras digestivas

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación	1	77	15,2	16,7	16,7
Escasa relación	2	103	20,3	22,3	39,0
Alguna relación	3	157	30,9	34,1	73,1
Mucha relación	4	99	19,5	21,5	94,6
Máxima relación	5	25	4,9	5,4	100,0
Ns/Nc	,	47	9,3	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,766	Mediana	3,000	Moda	3,000
Des. típ	1,127	Varianza	1,271	Simetría	-,005
S E Skew	,114				

(T II. 4. 9. 14.)



(G II. 4. 9. 14.)

4.13.5. Disfonías o problemas de garganta

Pueden darse diferencias en los diversos niveles educativos, pero en todos la necesidad de mantener la atención de los alumnos y las alumnas, de motivar intensamente la actividad que desarrollan, y, en suma, la comunicación permanente del profesor y la profesora con sus alumnos y alumnas, hacen imprescindible el uso intensivo de la voz. Si a ello unimos la escasa formación —y práctica usual— en la impostación de la misma, de manera que se le pueda sacar el máximo rendimiento con el mínimo desgaste y esfuerzo, no nos extraña en absoluto que las disfonías y, en general, los problemas de garganta, sean los que más se relacionen con la práctica docente.

En efecto, la opción más elegida es la 5, de máxima relación, con un 60% de porcentaje válido, y la media supera el valor 4.4, situándose en la zona de mucha relación.

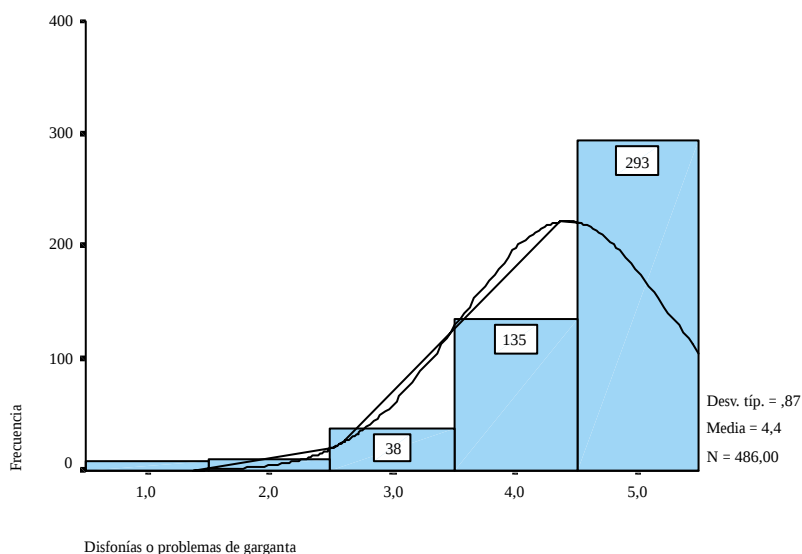
Disfonías o problemas de garganta

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación	1	9	1,8	1,9	1,9
Escasa relación	2	11	2,2	2,3	4,1
Alguna relación	3	38	7,5	7,8	11,9
Mucha relación	4	135	26,6	27,8	39,7
Máxima relación	5	293	57,7	60,3	100,0
Ns/Nc	,	22	4,3	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	
Media	4,424	Mediana	5,000	Moda	5,000
Des. típ.	,872	Varianza	,760	Simetría	-1,818
S E Skew	,111				

(T II. 4. 9. 4.)

La tremenda asimetría de la distribución (coeficiente de asimetría igual a -1.8), deja ver la larga cola a la izquierda de la misma, donde se sitúa con un escaso 4% de peso las opciones de menor relación. Basta con tener en cuenta que el porcentaje acumulado hasta la opción centra incluida, apenas llega al 12%, lo que significa que el 88%, casi nueve de cada diez docentes, consideran las disfonías y los problemas de garganta íntimamente relacionados con ejercicio de la docencia.

**SÍNTOMAS PSICOSOMÁTICOS RELACIONADOS
CON LA DOCENCIA
HISTOGRAMA DE DISFONÍAS O PROBLEMAS DE GARGANTA**



(G II. 4. 9. 4.)

4.13.6. Trastornos psicológicos: dificultad de comunicación, fatiga psíquica, insomnio, neurosis y psicosis, depresión y estrés.

Hemos englobado en este apartado todos los síntomas que tienen que ver con trastornos de carácter psicológico.

Las dificultades de comunicación no parece que se relacione demasiado con nuestra actividad. La media de las puntuaciones (2.8) no llega a la zona central de alguna relación, a pesar de que ésta es la opción más elegida (36%). Pero el peso total de las opciones nula o escasa relación supone un 38% frente al 25% que representan las dos del extremo opuesto, mucha y máxima relación.

Dificultades de comunicación

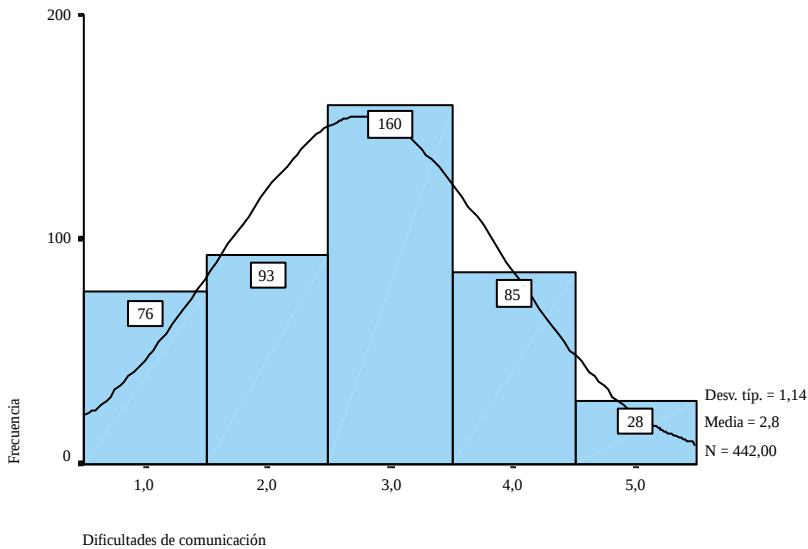
	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación	1	76	15,0	17,2	17,2
Escasa relación	2	93	18,3	21,0	38,2
Alguna relación	3	160	31,5	36,2	74,4
Mucha relación	4	85	16,7	19,2	93,7
Máxima relación	5	28	5,5	6,3	100,0
Ns/Nc	,	66	13,0	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,765	Mediana	3,000	Moda	3,000
Des. típ.	1,136	Varianza	1,291	Simetría	,024
S E Skew	,116				

(T II. 4. 9. 3.)

Esta posición de equilibrio se manifiesta visualmente en el histograma correspondiente, donde el mayor peso de la opción 1 frente a la 5 escora la tendencia central hacia la zona de las bajas puntuaciones.

**SÍNTOMAS PSICOSOMÁTICOS RELACIONADOS
CON LA DOCENCIA
HISTOGRAMA DE DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN**



(G II. 4. 9. 3.)

La fatiga psíquica sí que se considera fuertemente relacionada con la profesión. La media de puntuaciones se aproxima mucho al valor 4, de mucha relación, opción que representa también la moda.

No llega al 10% la proporción que se sitúa en la zona de la nula o escasa relación; la posición central esta vez no es mayoritaria, y con las dos opciones anteriores llega sólo a acumular el 30% de las puntuaciones, lo que significa que casi siete de cada diez docentes consultados (70%) entiende que este síntoma está íntimamente relacionado con la práctica de la docencia.

Fatiga psíquica (dolores frecuentes de cabeza)

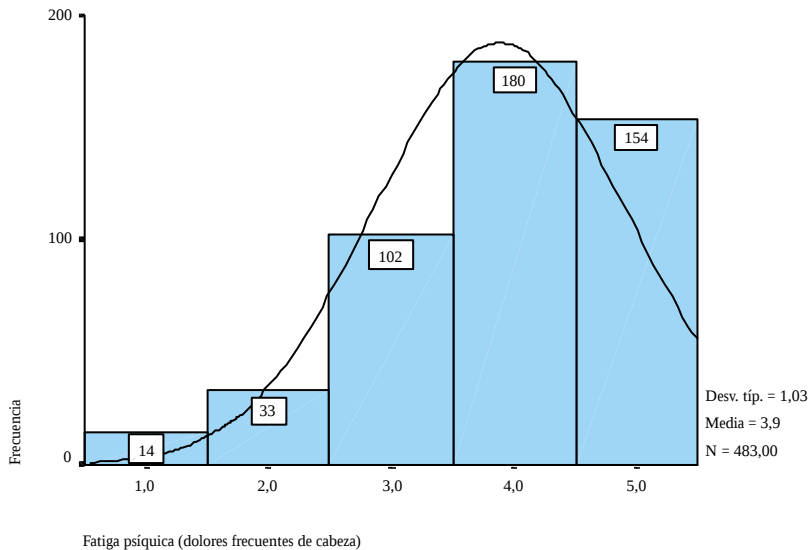
	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación	1	14	2,8	2,9	2,9
Escasa relación	2	33	6,5	6,8	9,7
Alguna relación	3	102	20,1	21,1	30,8
Mucha relación	4	180	35,4	37,3	68,1
Máxima relación	5	154	30,3	31,9	100,0
Ns/Nc	,	25	4,9	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	3,884	Mediana	4,000	Moda	4,000
Des. típ.	1,026	Varianza	1,053	Simetría	-,796
S E Skew	,111				

(T II. 4. 9. 7.)

Esta enorme proporción en la zona de mayor relación viene claramente resaltada en la forma de la distribución: el gran peso de las barras que se sitúan sobre las posiciones 4 y 5 hacen que la distribución se escore de manera decisiva hacia la derecha, hacia las posiciones que evidencian la gran relación entre la fatiga psíquica —y una de sus manifestaciones, los dolores frecuentes de cabeza— y la profesión docente.

**SÍNTOMAS PSICOSOMÁTICOS RELACIONADOS
CON LA DOCENCIA
HISTOGRAMA DE FATIGA PSÍQUICA**



(G II. 4. 9. 7.)

Por el contrario, el insomnio —generalmente motivado por situaciones de fatiga psíquica, de estrés, de tensión emocional— lo sitúan las personas entrevistadas en una posición de equilibrio entre las opciones extremas.

La media, la mediana y la moda se concentran en la opción central, el 3, de alguna relación. Pues bien, esta opción y las situadas a cada uno de sus lados se reparten por tercios prácticamente iguales los porcentajes de puntuación. Así, la escasa o nula relación ocupa el 33%, y la mucha y máxima otro 33%, siendo la otra tercera parte la que ocupan las puntuaciones centrales.

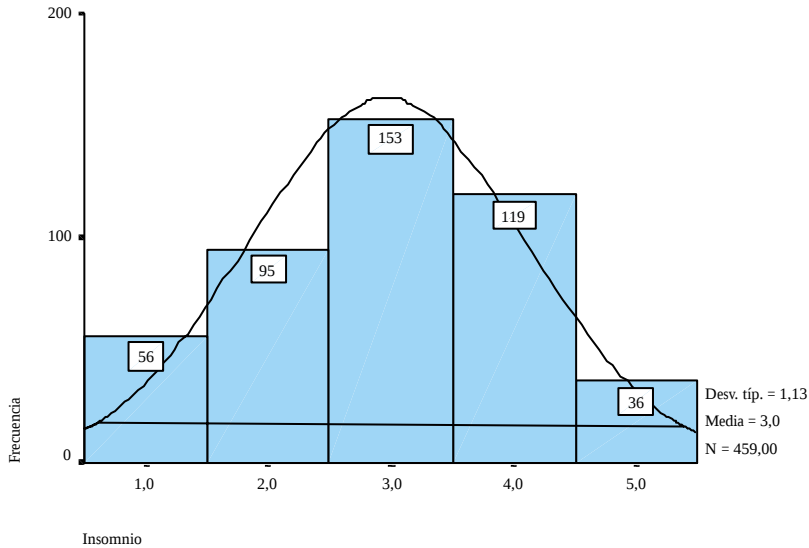
Insomnio

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación	1	56	11,0	12,2	12,2
Escasa relación	2	95	18,7	20,7	32,9
Alguna relación	3	153	30,1	33,3	66,2
Mucha relación	4	119	23,4	25,9	92,2
Máxima relación	5	36	7,1	7,8	100,0
Ns/Nc	,	49	9,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,965	Mediana	3,000	Moda	3,000
Des. típ.	1,127	Varianza	1,270	Simetría	-,115
S E Skew	,114				

(T II. 4. 9. 8.)

**SÍNTOMAS PSICOSOMÁTICOS RELACIONADOS
CON LA DOCENCIA
HISTOGRAMA DE INSOMNIO**



(G II. 4. 9. 8.)

Los miedos o ideas irracionales no se considera que tengan relación con la profesión. La media si aproxima al 2, a la posición de escasa relación, pero la moda es incluso el 1, la de nula relación. En total, estas dos opciones de mínima relación suponen más del 66%, es decir, representan la opinión de dos de cada tres docentes.

La forma escalonada descendente del histograma correspondiente nos permite hacernos una idea visual del gran peso de las opciones de nula o escasa relación frente a las opuestas, que sólo representan el 13% del total. Por tanto, descartada esta patología.

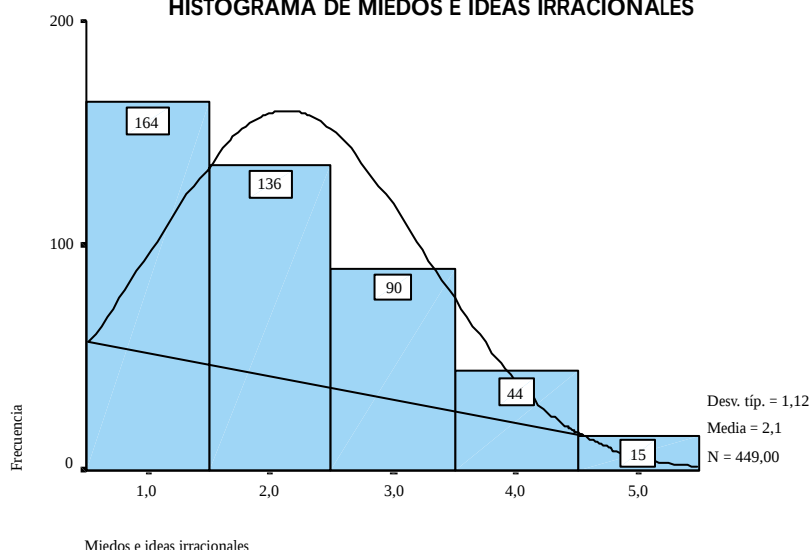
Miedos e ideas irracionales

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación	1	164	32,3	36,5	36,5
Escasa relación	2	136	26,8	30,3	66,8
Alguna relación	3	90	17,7	20,0	86,9
Mucha relación	4	44	8,7	9,8	96,7
Máxima relación	5	15	3,0	3,3	100,0
Ns/Nc	,	59	11,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,131	Mediana	2,000	Moda	1,000
Des. típ.	1,115	Varianza	1,244	Simetría	,747
S E Skew	,115				

(T II. 4. 9. 10.)

SÍNTOMAS PSICOSOMÁTICOS RELACIONADOS
CON LA DOCENCIA
HISTOGRAMA DE MIEDOS E IDEAS IRRACIONALES



(G II. 4. 9. 10.)

Tampoco la neurosis ni la psicosis parecen tener relación, a juicio de los consultados. La media de puntuación que se asocia con estos síntomas es algo más elevada que la anterior pero también próxima al 2 (2,4), y la opción más seleccionada sigue siendo la 1, la que representa nula relación.

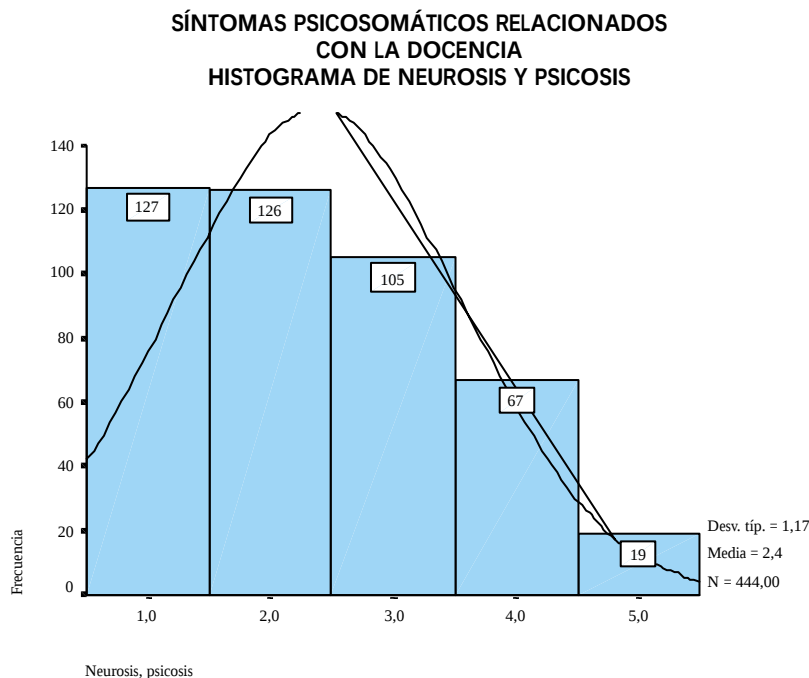
La forma de la distribución es también muy similar a la anterior, la diferencia estaba en que el peso de las dos opciones de mayor relación asciende hasta un 20%. En cualquier caso queda patente que no son dolencias que se asocian por lo general con la profesión.

Neurosis, psicosis

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación	1	127	25,0	28,6	28,6
Escasa relación	2	126	24,8	28,4	57,0
Alguna relación	3	105	20,7	23,6	80,6
Mucha relación	4	67	13,2	15,1	95,7
Máxima relación	5	19	3,7	4,3	100,0
Ns/Nc	,	64	12,6	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	2,381	Mediana	2,000	Moda	1,000
Des. típ.	1,170	varianza	1,369	Simetría	,438
S E Skew	,116				

(T II. 4. 9. 11.)



(G II. 4. 9. 11)

Bien distinto es el caso de la depresión. El valor medio de las puntuaciones supera el 4, la opción de mucha relación; y la moda, el valor más seleccionado es el 5, el de la relación máxima, con un peso del 42%.

La forma de la distribución es muy similar a la de las disfonías y problemas de garganta: en la cola de la izquierda, en la zona de nula o escasa relación, sólo se sitúan el 7% de los casos; la posición central apenas llega al 13% de ellos, lo que significa que entre las dos opciones de máxima relación concentran la opinión de ocho de cada diez docentes consultados (80%).

Queda pues patente, a juicio de los propios docentes, que la tensión de las crecientes dificultades en el ejercicio de la profesión, los problemas ya comentados de autoestima, la cada vez más complicada relación con los alumnos, y las mayores exigencias sociales, por citar las causas más evidentes, producen cuadros médicos depresivos y de estrés, a pesar de que en muchas ocasiones puedan permanecer ocultos.

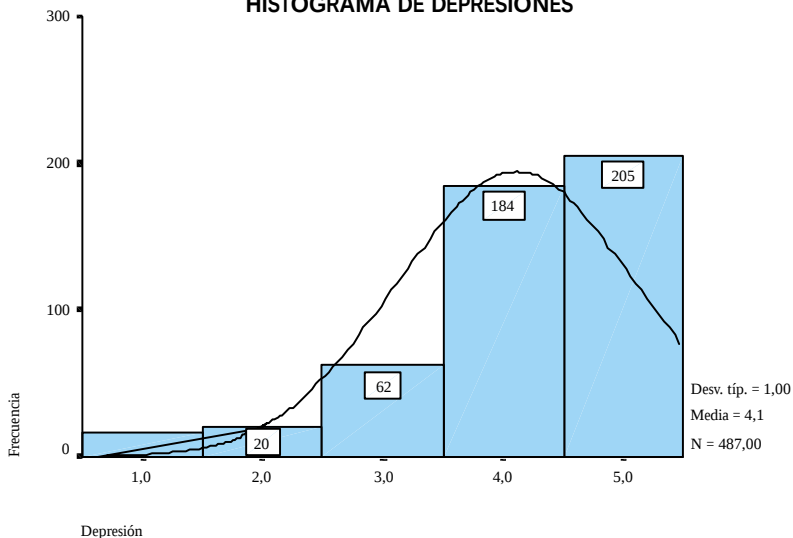
Depresión

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación	1	16	3,1	3,3	3,3
Escasa relación	2	20	3,9	4,1	7,4
Alguna relación	3	62	12,2	12,7	20,1
Mucha relación	4	184	36,2	37,8	57,9
Máxima relación	5	205	40,4	42,1	100,0
Ns/Nc	,	21	4,1	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	4,113	Mediana	4,000	Moda	5,000
Des. típ.	,999	Varianza	,998	Simetría	-1,273
S E Skew	,111				

(T II. 4. 9. 2.)

**SÍNTOMAS PSICOSOMÁTICOS RELACIONADOS
CON LA DOCENCIA
HISTOGRAMA DE DEPRESIONES**



(G II. 4. 9. 2.)

Efectivamente, la evaluación del estrés refleja un panorama similar. La media es ligeramente superior a la anterior (4.2), mientras que la opción más señalada es la de máxima relación, con un peso todavía mayor (45%), que acumulado con el que se decanta por mucha relación supone el 82% del total.

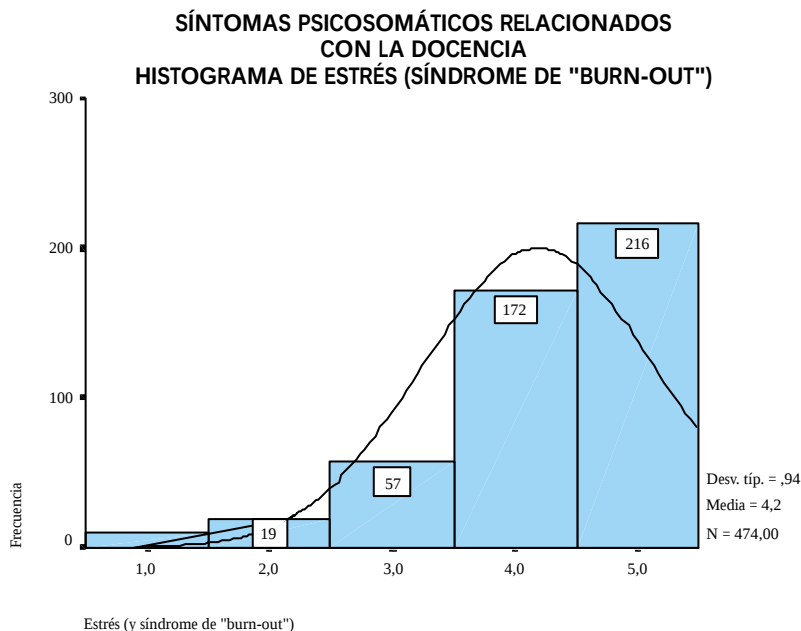
En el extremo opuesto de la distribución, el total de las dos opciones que no ven relación entre este síntoma psicosomático y la actividad docente es apenas de un 6%. Así pues, el estrés y el síndrome de “burn-out”, como respuestas psíquicas, anímicas, a todas las dificultades antes señaladas, así como a los cambios del sistema educativo, pero también sociales y familiares, se confirman como las posibles dolencias más relacionadas con la actividad docente, confirmándose finalmente las hipótesis y valoraciones que venimos utilizando desde el principio de esta investigación.

Estrés (y síndrome de “burn-out”)

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Nula relación	1	10	2,0	2,1	2,1
Escasa relación	2	19	3,7	4,0	6,1
Alguna relación	3	57	11,2	12,0	18,1
Mucha relación	4	172	33,9	36,3	54,4
Máxima relación	5	216	42,5	45,6	100,0
	,	34	6,7	Perdido	
Total		508	100,0	100,0	

Media	4,192	Mediana	4,000	Moda	5,000
Des. típ.	,944	Varianza	,891	Simetría	-1,285
S E Skew	,112				

(T II. 4. 9. 6.)



(G II. 4. 9. 6.)

4.13.7. Resumen de los síntomas psicosomáticos más relacionados con la docencia

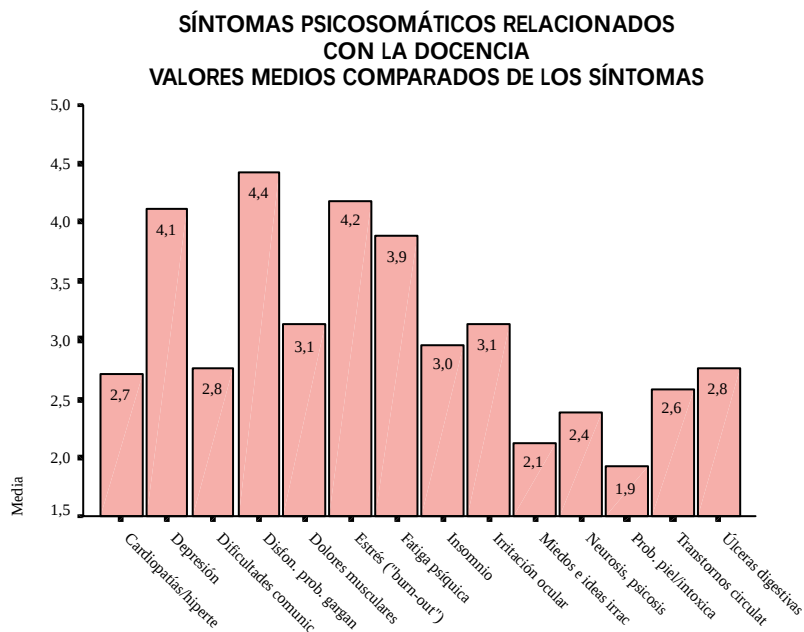
Una vez más, los valores de las puntuaciones medias nos sirven para hacer una comparación global sobre el grado de relación que —en este caso— guardan los diferentes síntomas psicosomáticos analizados en este apartado con la actividad docente.

A la cabeza se sitúan las disfonías y los problemas de garganta, uno de los aspectos de la salud, el físico, cuya incidencia valorábamos al principio del objetivo 2 de esta segunda parte de la investigación. Los siguientes que si sitúan entre los más relacionados con el ejercicio de la docencia pertenecen al aspecto psíquico, y en nuestro catálogo son el estrés y el síndrome de “burn-out”, seguidos de la depresión y de la fatiga psíquica, precisamente las manifestaciones que analizábamos como respuestas más propias a los cambios estructurales globales. Por tanto, las hipótesis manejadas encuentran ahora su sustentación en la opinión general y empírica del colectivo docente.

En la frontera del binomio relación - no relación aparecen situadas dos dolencias de tipo físico, de nuevo: la irritación ocular y los dolores musculares; y otra respuesta de carácter físico, como es el trastorno del sueño, pero provocada por trastornos psicológicos.

En posiciones de menor relación han situado las medias de las puntuaciones dolencias de carácter variado: las úlceras digestivas (otra manifestación somática de posible origen psíquico), las dificultades de comunicación, y las cardiopatías y trastornos circulatorios.

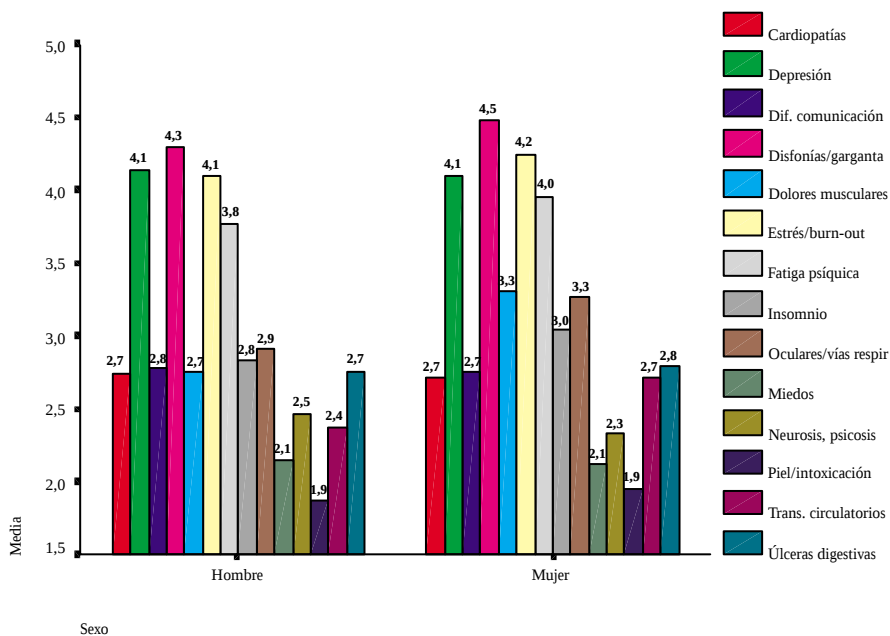
Las dolencias que menos relación parecen tener con la profesión son la neurosis y psicosis, y los miedos e ideas irracionales, ocupando el lugar de mínima relación los problemas de la piel y las intoxicaciones.



(G II. 4. 9. 15.)

Calculados estos valores medios por grupos de género, las diferencias resultantes pueden ser significativas en algunos de los casos. Sólo las dificultades de comunicación, y las neurosis y psicosis destacan levemente al alza en el grupo de los hombres; mientras que en el colectivo de mujeres predomina la puntuación en el estrés, la fatiga psíquica, el insomnio y las úlceras digestivas (una o dos décimas por encima, según los casos), siendo las diferencias mucho más relevantes (de tres a seis décimas superiores) en las irritaciones oculares y de las vías respiratorias, los trastornos circulatorios y los dolores musculares. En los restantes síntomas las cifras se mantienen iguales en ambos colectivos.

SÍNTOMAS PSICOSOMÁTICOS POR GÉNERO



(G II. 4. 9. 16.)

4.14. Propuestas

- **Cumplimiento del Reglamento de Lugares de Trabajo (R.D. 486/1997)**
- **Cumplimiento del Reglamento de Señalización de Seguridad y Salud en el Trabajo (R.D. 485/1997)**
 - Remodelar los accesos a los centros escolares teniendo en cuenta la estética, la seguridad y el medio ambiente.
 - Iluminación y ventilación adecuadas.
 - Mejorar nivel de humedad (humidificadores).
 - Diseño correcto de las aulas y materiales de construcción adecuados, readaptando las ya existentes (paneles absorbentes que disminuyan el tiempo de reverberación).
 - Diseño correcto de las aulas de Educación Musical.
 - Formación en fisiología de la fonación.
 - Dotar al profesorado de Educación Física de los medios necesarios para un uso correcto de la voz, sobretodo en espacios abiertos.
 - Dotar al profesorado de mesas y sillas ergonómicas.
 - Formación - información del profesorado de educación infantil y educación especial en las técnicas correctas de manipulación y cargas de niños y niñas.
 - Hacer estudios e inspecciones en las escuelas técnicas (FP).
 - Creación de una Comisión de Seguridad y Salud en cada uno de los IES, que impartan Ciclos Formativos u otras ofertas de Formación Profesional.
- **Cumplimiento del Reglamento de los Servicios de Prevención: (R.D. 39/1997)**
 - Debe contar además de otras especialidades con la especialidad de Psicosociología y Ergonomía.
 - Deben ser servicios de prevención propios
 - Realización de diferentes campañas de vacunación específicas para el profesorado.
 - Vigilancia de la salud: realización de reconocimientos médicos específicos que incluyan:
 - Historia laboral.
 - Datos sobre el puesto y tipo de tarea.
 - Anamnesis y exploración del aparato respiratorio y fonador.
 - Anamnesis dirigida a la prevención de reacciones emocionales y de comportamiento frente al estrés.
 - Evaluación del centro escolar y de cada uno de los espacios comunes y de las aulas desde las actividades que se realizan.
 - Evaluar cada puesto de trabajo desde las tareas que se realizan en cada aula para establecer las ratios adecuadas en función de los factores de riesgo.

- Establecimiento de años sabáticos, teniendo en cuenta los criterios preventivos de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.
- Evaluaciones específicas para el profesorado de educación infantil y educación especial.
- Dar a conocer trimestralmente a los Comités de Seguridad y Salud:
 - Las estadísticas sobre absentismo laboral y las causas.
 - Enfermedades relacionadas con el puesto de trabajo y sus causas.
 - Índices de siniestralidad.
 - Estudios parciales sobre las condiciones de trabajo.
 - Establecer las medidas necesarias para la generación de la cultura preventiva y determinar las enfermedades profesionales de la enseñanza: afecciones de garganta, síndrome del quemado y afecciones musculoesqueléticas.
- Constituir en cada centro escolar la figura del coordinador o coordinadora de salud laboral.
- Formación adecuada para la utilización correcta de la voz.
- Formación adecuada en técnicas de reducción del estrés:
 - Relajación progresiva o diuiferencial
 - Entrenamiento autógeno.
 - Técnicas de reducción de la activación.
 - Dimensiones de la comunicación: filtros y comunicación defensiva, riesgos de la comunicación, la escucha eficaz, niveles de escucha.
- Potenciar la participación y organización desde la cultura preventiva.
- Potenciar la estabilidad laboral.
- Determinar en los partes de baja la relación de la enfermedad con el puesto de trabajo.
- Garantizar de manera específica la protección del profesorado que por sus propias características personales sean especialmente sensibles a los riesgos derivados del trabajo. (LPRL art25)
- Protección de la maternidad de acuerdo con el Artículo 26 de la LPRL y su posterior desarrollo:
 - Asientos y mesas de diseño ergonómico.
 - Locales de descanso.
- Realizar campañas de reconocimiento social del profesorado.
- Advertir a través de diferentes campañas de las obligaciones de las diferentes Administraciones educativas y de las obligaciones del profesorado en materia de salud laboral.
- Formar e informar de los riesgos de su puesto de trabajo al profesorado interino desde el inicio de la contratación.



Anejo

Centros públicos no universitarios distribuidos por provincias

	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Álava	1	87	,6	,6	,6
Albacete	2	169	1,1	1,1	1,6
Alicante	3	560	3,6	3,6	5,2
Almería	4	421	2,7	2,7	7,9
Ávila	5	83	,5	,5	8,5
Badajoz	6	304	1,9	1,9	10,4
Illes Balears	7	275	1,8	1,8	12,2
Barcelona	8	1188	7,6	7,6	19,8
Burgos	9	119	,8	,8	20,5
Cáceres	10	311	2,0	2,0	22,5
Cádiz	11	596	3,8	3,8	26,4
Castellón	12	245	1,6	1,6	27,9
Ciudad Real	13	269	1,7	1,7	29,7
Córdoba	14	432	2,8	2,8	32,4
Cuenca	16	183	1,2	1,2	33,6
Girona	17	277	1,8	1,8	35,4
Granada	18	492	3,2	3,2	38,5
Guadalajara	19	114	,7	,7	39,3
Guipúzcoa	20	213	1,4	1,4	40,6
Huelva	21	310	2,0	2,0	42,6
Huesca	22	152	1,0	1,0	43,6
Jaén	23	422	2,7	2,7	46,3
León	24	178	1,1	1,1	47,4
Lleida	25	286	1,8	1,8	49,3
Rioja	26	81	,5	,5	49,8
Madrid	28	1169	7,5	7,5	57,3
Málaga	29	624	4,0	4,0	61,3
Murcia	30	537	3,4	3,4	64,7
Navarra	31	326	2,1	2,1	66,8
Asturias	33	399	2,6	2,6	69,4
Palencia	34	78	,5	,5	69,9
Las Palmas	35	524	3,4	3,4	73,2
Salamanca	37	156	1,0	1,0	74,2
Tenerife	38	508	3,3	3,3	77,5
Cantabria	39	223	1,4	1,4	78,9
Segovia	40	70	,4	,4	79,4
Sevilla	41	779	5,0	5,0	84,3
Soria	42	38	,2	,2	84,6

Tarragona	43	299	1,9	1,9	86,5
Teruel	44	163	1,0	1,0	87,6
Toledo	45	297	1,9	1,9	89,5
Valencia	46	765	4,9	4,9	94,4
Valladolid	47	150	1,0	1,0	95,3
Vizcaya	48	301	1,9	1,9	97,3
Zamora	49	105	,7	,7	97,9
Zaragoza	50	284	1,8	1,8	99,7
Ceuta	51	24	,2	,2	99,9
Melilla	52	16	,1	,1	100,0
Total		15602	100,0	100,0	

GALICIA

A Coruña	15	646	41,5	41,5	41,5
Lugo	27	202	13,0	13,0	54,5
Ourense	32	161	10,4	10,4	64,9
Pontevedra	36	546	35,1	35,1	100,0
Total		1555	100,0	100,0	

Casos válidos 17157

Casos perdidos 0

(Tabla 1)

Muestra (5% de centros públicos no universitarios por provincia)

Provincia	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Álava	1	5	,6	,6	,6
Albacete	2	11	1,4	1,4	2,1
Alicante	3	32	4,2	4,2	6,2
Almería	4	21	2,7	2,7	9,0
Ávila	5	1	,1	,1	9,1
Badajoz	6	13	1,7	1,7	10,8
Illes Balears	7	11	1,4	1,4	12,2
Barcelona	8	64	8,3	8,3	20,5
Burgos	9	5	,6	,6	21,2
Cáceres	10	15	1,9	1,9	23,1
Cádiz	11	31	4,0	4,0	27,1
Castellón	12	9	1,2	1,2	28,3
Ciudad Real	13	13	1,7	1,7	30,0
Córdoba	14	19	2,5	2,5	32,5
Cuenca	16	9	1,2	1,2	33,6
Girona	17	15	1,9	1,9	35,6
Granada	18	26	3,4	3,4	39,0
Guadalajara	19	8	1,0	1,0	40,0
Guipuzcoa	20	9	1,2	1,2	41,2
Huelva	21	18	2,3	2,3	43,5
Huesca	22	9	1,2	1,2	44,7
Jaén	23	21	2,7	2,7	47,4
León	24	7	,9	,9	48,3
Lleida	25	14	1,8	1,8	50,1
Rioja	26	1	,1	,1	50,3
Madrid	28	57	7,4	7,4	57,7
Málaga	29	28	3,6	3,6	61,3
Murcia	30	23	3,0	3,0	64,3
Navarra	31	13	1,7	1,7	66,0
Asturias	33	20	2,6	2,6	68,6
Palencia	34	5	,6	,6	69,2
Las Palmas	35	28	3,6	3,6	72,9
Salamanca	37	10	1,3	1,3	74,2
Tenerife	38	29	3,8	3,8	77,9
Cantabria	39	13	1,7	1,7	79,6
Segovia	40	2	,3	,3	79,9
Sevilla	41	34	4,4	4,4	84,3

Soria	42	1	,1	,1	84,4
Tarragona	43	13	1,7	1,7	86,1
Teruel	44	8	1,0	1,0	87,1
Toledo	45	21	2,7	2,7	89,9
Valencia	46	34	4,4	4,4	94,3
Valladolid	47	2	,3	,3	94,5
Vizcaya	48	14	1,8	1,8	96,4
Zamora	49	3	,4	,4	96,8
Zaragoza	50	22	2,9	2,9	99,6
Ceuta	51	1	,1	,1	99,7
Melilla	52	2	,3	,3	100,0
Total		770	100,0	100,0	

GALICIA

A Coruña	15	42	52,5	52,5	52,5
Lugo	27	11	13,8	13,8	66,3
Ourense	32	5	6,3	6,3	72,5
Pontevedra	36	22	27,5	27,5	100,0
Total		80	100,0	100,0	

Casos válidos 850 Casos perdidos 0

(Tabla 2)

Cuestionarios respondidos del total de la muestra

Provincia	Valor	Frecuencia	Porcent	Válido Porcent	Acum Porcent
Albacete	2	8	1,6	1,6	1,6
Almería	4	13	2,6	2,6	4,1
Ávila	5	1	,2	,2	4,3
Badajoz	6	18	3,5	3,5	7,9
Illes Balears	7	12	2,4	2,4	10,2
Barcelona	8	54	10,6	10,6	20,9
Burgos	9	5	1,0	1,0	21,9
Cáceres	10	15	3,0	3,0	24,8
Cádiz	11	21	4,1	4,1	28,9
Ciudad Real	13	14	2,8	2,8	31,7
Córdoba	14	16	3,1	3,1	34,8
Galicia	15	63	12,4	12,4	47,2
Cuenca	16	3	,6	,6	47,8
Girona	17	12	2,4	2,4	50,2
Guadalajara	19	12	2,4	2,4	52,6
Guipúzcoa	20	9	1,8	1,8	54,3
Huesca	22	9	1,8	1,8	56,1
León	24	10	2,0	2,0	58,1
Rioja	26	1	,2	,2	58,3
Madrid	28	41	8,1	8,1	66,3
Málaga	29	14	2,8	2,8	69,1
Murcia	30	23	4,5	4,5	73,6
Navarra	31	9	1,8	1,8	75,4
Asturias	33	15	3,0	3,0	78,3
Las Palmas	35	22	4,3	4,3	82,7
Salamanca	37	10	2,0	2,0	84,6
Cantabria	39	11	2,2	2,2	86,8
Teruel	44	6	1,2	1,2	88,0
Toledo	45	14	2,8	2,8	90,7
Valencia	46	7	1,4	1,4	92,1
Valladolid	47	2	,4	,4	92,5
Vizcaya	48	14	2,8	2,8	95,3
Zamora	49	3	,6	,6	95,9
Zaragoza	50	15	3,0	3,0	98,8
Ceuta	51	1	,2	,2	99,0
Melilla	52	2	,4	,4	99,4
Exterior	53	3	,6	,6	100,0
Total		508	100,0	100,0	

Casos válidos 508 Casos perdidos 0

(Tabla 3)

GUÍA PARA EL BIEN ENTREVISTAR

MATERIAL A UTILIZAR

1. Tabla de centros de la muestra, en la que consta: los códigos de los centros seleccionados aleatoriamente, la provincia, localidad y nombre de los mismos, y tres columnas libres para rellenar por los equipos territoriales de salud laboral con los nombres de los profesores y profesoras que correspondan (según el procedimiento abajo expuesto), el teléfono de contacto y el día y la hora concertados para la entrevista.
2. Esta hoja guía para el buen entrevistador y la buena entrevistadora.
3. Censos electorales provinciales de este último proceso (en posesión de cada sindicato provincial o federaciones territoriales)

PROCEDIMIENTO

1. Seleccionar los nombres de los docentes que van a ser entrevistados. Para ello, con el listado de profesores y profesoras de cada centro que aparece en la tabla (mirando el censo electoral de la provincia a la que pertenece el centro), se sigue el siguiente método:
 - a) Si la plantilla del centro es menor de cuarenta docentes se elige al que ocupe el **número 9** en el orden de la lista, anotando su nombre en la tabla de centros que os enviamos.
 - b) Si la plantilla no llegase a nueve docentes, se elige al **penúltimo** de la lista.
 - c) Si la plantilla es de más de cuarenta docentes se eligen dos nombres: los que ocupen los **números 9 y 39** de orden en la lista del censo, anotándose igualmente sus nombres en la tabla de centros de la muestra.
2. Una vez seleccionados los nombres nos ponemos en contacto telefónico con cada uno de los docentes para concertar el día y la hora de la entrevista, que se anotarán asimismo en la tabla de centros. En caso de que no aceptasen (una vez dadas las explicaciones que a continuación os resumimos, y cuantas otras consideréis necesarias), se selecciona el que ocupe el siguiente lugar en el listado de plantilla del centro, y así sucesivamente hasta encontrar quien nos quiera constatar (es poco probable que todo el censo del centro se negase a atendernos).

3. Es imprescindible acordar con ellos el día y la hora que les vaya bien para cumplimentar el cuestionario con calma.
4. Se ha de explicar:
 - a) Que es una encuesta sobre la situación de la salud laboral en el personal docente de la pública no universitaria en el conjunto del Estado.
 - b) Que la realiza la Federación de Enseñanza de CC.OO.
 - c) Que, por supuesto, es voluntaria la contestación del cuestionario.
 - d) Que los datos son absolutamente confidenciales, y que no consta su nombre en ningún lado.
 - e) Concertar el día y la hora para la entrevista.
5. Es importante que las entrevistas se realicen en el mismo periodo de tiempo. Os proponemos (para no ir agobiados con los plazos) el siguiente calendario:
 - a) Seleccionar nombres y concertar entrevistas: hasta el 20 de mayo.
 - b) Realizar las entrevistas entre el 20 de mayo y el 15 de junio.
 - c) Enviar los cuestionarios a la Federación estatal entre el 15 y el 25 de junio.
6. La distribución del trabajo la realiza el equipo territorial (por provincias o todo el territorio) de acuerdo con sus mejores criterios.

CUESTIONARIO DE SALUD LABORAL

I. DATOS BIOGRÁFICOS Y PROFESIONALES

1. Tamaño del centro (a cumplimentar por el entrevistador)

Personal docente N° _____ Alumnos N° _____

Unidades o grupos N° _____

A. Datos biográficos

2. Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐

3. Edad < 35 años ☐ De 35 a 44 ☐ De 45 a 54 ☐ > 54 años ☐

4. Estado civil:

Casado/a ☐ Pareja de hecho ☐ Soltero/a ☐

Separado/a ☐ Divorciado/a ☐ Viudo/a ☐

5. ¿Tiene hijos? Si ☐ No ☐

En caso afirmativo: Número de hijos/as _____ Edades _____

6. ¿Cuál es la situación laboral de su pareja?

Trabaja ☐ A tiempo completo ☐

A tiempo parcial ☐ No trabaja ☐ Docente ☐

B. Tipología del centro en el que trabaja

7. Nivel: E. infantil ☐ E. primaria ☐ 1º ciclo ESO ☐
ESO ☐ Secundaria no obligatoria ☐

8. Zona: Gran centro urbano ☐
Periferia de gran ciudad ☐
Ciudad pequeña ☐
Zona rural ☐

sigue en pág. siguiente

C. Datos administrativos

9. Titulación:
Diplomatura ☐ Licenciatura ☐ Maestro/a licenciado/a ☐
10. Antigüedad en la docencia (incluyendo interinidad, etc.):
Nº años _____
11. Situación administrativa (pueden darse varias situaciones compatibles):
Cuerpo de Maestros ☐ Cuerpo P. Secundaria ☐
Provisional (o en expectativa) ☐ Interino/a ☐
Itinerante ☐
Otros cuerpos (especificar) _____
12. Puesto que desempeña:
Tutor/a ☐ J. departamento ☐ Cargo directivo ☐

D. Datos laborales

13. Jornada en el centro (datos referidos a la semana):
Nº de periodos lectivos _____ Nº de horas no presenciales _____
Nº de horas dedicadas a actividades extraescolares (promedio) _____
Nº total de horas semanales en el centro _____
14. Jornada en casa (valores medios semanales):
Nº de horas de preparación (clases, materiales, etc.) _____
Nº de horas de corrección (ejercicios, exámenes, etc.) _____
15. Ratio alumnos/aula más frecuente en sus grupos _____
16. Edad de los alumnos (del curso o de los grupos más frecuentes) _____

II. SALUD LABORAL

Objetivo 1:

Grado de cumplimiento de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales

Desde el año 1995 está en vigor la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, en la que se determina la necesidad de establecer y potenciar una cultura preventiva que permita la adopción de medidas en relación a los riesgos imprevisibles (incendios, terremotos, etc.) y frente a los riesgos evitables derivados del centro y del puesto de trabajo.

En esta Ley están recogidos los derechos de los trabajadores y trabajadoras de cualquier sector y de cualquier actividad tanto pública como privada, así como las obligaciones que tienen la Administración pública y los empresarios de poner en marcha las medidas que la Ley impone.

Como indica la propia Ley, se ha adaptado a través de un Real Decreto y de un Acuerdo con los sindicatos para la Administración General del Estado, y por otros Acuerdos en las Comunidades Autónomas.

17. El conocimiento que tiene de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (1995) es:

Nulo ☐ Poco ☐ Mucho ☐

18. ¿Ha recibido formación en prevención de riesgos laborales?

No ☐ Sí ☐

19. ¿Conoce cuáles son sus derechos y obligaciones en su actividad docente de acuerdo con la ley de prevención de Riesgos Laborales?

No ☐ Sí ☐

20. ¿Sabe que deben existir comités de Seguridad y Salud en cada delegación provincial?

No ☐ Sí ☐

21. ¿Sabe cuáles son las funciones de los Comités de Seguridad y Salud?

No ☐ Sí ☐

sigue en pág. siguiente

22. ¿Conoce algún delegado/a de prevención?
No ☐ Sí ☐
23. ¿Conoce alguna de las funciones que tienen los/as delegados/as de prevención? En caso afirmativo cite una de ellas _____

24. ¿Conoce los planes de emergencia establecidos en su centro de trabajo de acuerdo con la Ley de prevención de Riesgos Laborales?
No ☐ Sí ☐
25. ¿Cree que se está llevando a cabo una cultura preventiva en la actividad laboral docente?
No ☐ Sí ☐
26. ¿En cuántos cursos de salud laboral ha participado hasta ahora?
Indique el número _____
27. ¿Le han realizado alguna revisión médica recientemente?
No ☐
Sí ☐ Desde el centro de trabajo ☐ De carácter personal ☐
28. ¿Conoce los resultados de la evaluación de su puesto de trabajo?
No ☐ Sí ☐
29. ¿Conoce los resultados de la evaluación de su centro de trabajo?
No ☐ Sí ☐

Objetivo 2:**Calidad de la enseñanza y salud laboral**

Desde la LOGSE se establecen diferentes criterios para que la educación sea de calidad, sin embargo no puede existir tal calidad de la enseñanza si no se garantizan razonablemente las condiciones de trabajo de los docentes, de tal modo que se eviten los riesgos derivados de la acción educativa.

30. La OMS indica que la salud no es sólo ausencia de enfermedad, sino el “estado de bienestar general desde el punto de vista físico, psíquico y psicosocial”. De acuerdo con esta definición ¿qué aspecto cree que tiene más incidencia en la actividad docente?
 Aspecto físico ☐ Aspecto Psíquico ☐ Aspecto psicosocial ☐
31. La Indique tres condiciones de trabajo que inciden en la calidad de la enseñanza:
 1. _____
 2. _____
 3. _____
32. ¿Considera que hoy existen mayores dificultades para realizar la tarea educativa que antes?
 Igual que antes ☐ Poco más ☐ Mucho más ☐
33. ¿Ha notado si en los últimos tres años ha adquirido o han aumentado en usted hábitos relacionados con el tabaco, alcohol, café u otros?
 No ☐ Sí ☐
34. En los últimos tres años ¿ha tomado algunos medicamentos ansiolíticos o antidepresivos de modo frecuente?
 No ☐ Sí ☐
35. Cree que en relación a los últimos años anteriores a la reforma educativa su trabajo actual le exige un grado de energía física, emocional o mental:
 Mayor ☐ Igual ☐ Menor ☐
36. Cree que en relación a esos últimos años anteriores a la LOGSE el reconocimiento social de su labor docente ha:
 Mejorado ☐ Empeorado ☐ Se mantiene igual ☐
37. ¿Cómo calificaría su estado de ánimo respecto de la reforma del sistema educativo?
 Motivado ☐ Conforme ☐ Escéptico ☐
 Crítico ☐ Descontento ☐ Quemado ☐
38. ¿Ha pensado cambiar de trabajo y abandonar la docencia?
 Nunca ☐ Casi nunca ☐ A menudo ☐

sigue en pág. siguiente

39. Actualmente:¿se dedica a buscar otro trabajo?

No ☐ Sí ☐

40. Indique el grado de satisfacción que en el ejercicio de su tarea docente supone cada una de las situaciones siguientes, rodeando con un círculo un número, del 1 (muy insatisfecho) al 5 (muy satisfecho), para cada ítem:

Organización del trabajo:

Estabilidad en el puesto	1	2	3	4	5
Expectativas profesionales	1	2	3	4	5
Horario laboral	1	2	3	4	5
Impartir áreas para las que no se está habilitado	1	2	3	4	5
Reconocimiento social del trabajo	1	2	3	4	5
Responsabilidad que ostenta	1	2	3	4	5
Retribuciones	1	2	3	4	5

Planificación del trabajo:

Conocimiento de funciones y tareas	1	2	3	4	5
Nivel de participación	1	2	3	4	5
Realización de tareas burocráticas	1	2	3	4	5

Realización del trabajo:

Alumnos de ambientes sociales desfavorecidos	1	2	3	4	5
Condiciones medioambientales: temperatura, sonoridad, ruido...	1	2	3	4	5
Convivencia en el aula	1	2	3	4	5
Convivencia entre los compañeros/as	1	2	3	4	5
Desplazamientos (itinerancias)	1	2	3	4	5
Medios disponibles	1	2	3	4	5
Número de alumnos/as	1	2	3	4	5
Número de alumnos/as desde la atención a la diversidad	1	2	3	4	5
Relación con el equipo directivo	1	2	3	4	5
Relación con la Administración	1	2	3	4	5
Relación con las familias	1	2	3	4	5
Ritmo de trabajo	1	2	3	4	5
Volumen de tareas	1	2	3	4	5

Comportamiento en el trabajo:

Integración en el grupo de profesores/as	1	2	3	4	5
Recursos personales	1	2	3	4	5
Relaciones personales	1	2	3	4	5

Objetivo 3**Sensibilización en torno a la salud laboral**

41. ¿Durante sus estudios tuvo formación sobre salud laboral y su relación con la enseñanza?
No ☐ Sí ☐
42. ¿Vería conveniente la inclusión en los planes de estudio para docentes de todo lo relacionado con la prevención de riesgos laborales en la enseñanza?
No ☐ Sí ☐
43. ¿Considera necesario la inclusión de la cultura de la prevención de riesgos laborales en la ESO como tema transversal?
No ☐ Sí ☐

Objetivo 4**Causas del absentismo laboral en la enseñanza**

Uno de los aspectos más difíciles de detectar en materia de salud laboral es la posible relación entre las bajas laborales y la actividad laboral en la enseñanza. Así, en la mayoría de las situaciones de baja laboral bajo la enfermedad común diagnosticada se esconden dolencias que tienen su origen en el ejercicio de la práctica docente. Se necesita pues conocer la relación directa entre la baja y sus motivaciones laborales. Para colaborar en su establecimiento conteste las siguientes preguntas, teniendo en cuenta estos conceptos:

- Baja oficial o médica: aquella en la que el docente obtiene el correspondiente parte de baja de la Seguridad Social (Incapacidad Laboral).
- Baja circunstancial: ausencia del trabajo entre 1-3 días sin necesidad de presentar el parte de baja.

44. Durante el curso 1997-1998 ¿padeció alguna **baja oficial** o médica? En caso afirmativo, especifique el mes o los meses y el número de días aproximadamente:

No ☐ Sí ☐

1ª Baja/ Mes/es _____ Total días _____

2ª Baja/ Mes/es. _____ Total días _____

3ª Baja/ Mes/es _____ Total días _____

45. ¿Qué causas diagnosticadas han sido las consecuencias de las bajas? En caso de más de una baja, conteste escribiendo el número de veces que ese diagnóstico la ha motivado.

Nº de bajas

a) Problemas psicológicos o psiquiátricos

a) _____

b) Problemas otorrinolaringológicos

b) _____

c) Afecciones musculoesqueléticas

c) _____

d) Afecciones cardiovasculares

d) _____

e) Procesos infecciosos (gripe, catarros...)

e) _____

f) Embarazo

f) _____

g) Otros (especificar) _____

g) _____

46. Durante el curso escolar 1997-1998 ¿Ha sufrido alguna **baja circunstancial**? En caso afirmativo indique el mes o meses.

No ☐ Sí ☐

1ª Baja circunstancial / Mes : _____

2ª Baja circunstancial / Mes: _____

3ª Baja circunstancial / Mes: _____

4ª Baja circunstancial / Mes: _____

5ª Baja circunstancial / Mes: _____

47. Señale las causas de la baja circunstancial. Indique el nº de veces que ese problema la ha motivado en el curso 97-98:

Nº de bajas

a) Problemas psicológicos o psiquiátricos

a) _____

b) Problemas otorrinolaringológicos

b) _____

c) Afecciones musculoesqueléticas

c) _____

- | | |
|--|----------|
| d) Afecciones cardiovasculares | d) _____ |
| e) Procesos infecciosos (gripe, catarros...) | e) _____ |
| f) Embarazo | f) _____ |
| g) Otros (especificar) | g) _____ |

48. Durante el curso 97-98, ¿ha coincidido el inicio del disfrute de los distintos periodos vacacionales con el padecimiento de alguna enfermedad o dolencia? En caso afirmativo, rodee la letra correspondiente y escriba el tipo de enfermedad utilizando las categorías enunciadas en la pregunta anterior:

- | | |
|-------------------------------|------------|
| | Enfermedad |
| a) Vacaciones de Navidad: | _____ |
| b) Vacaciones de Semana Santa | _____ |
| c) Vacaciones de verano | _____ |

49. Rodee la letra de las tres categorías de dolencias que a su parecer tienen más incidencia en el colectivo de docentes:

- a) Problemas psicológicos o psiquiátricos
 b) Problemas otorrinolaringológicos
 c) Afecciones musculoesqueléticas
 d) Afecciones cardiovasculares
 e) Procesos infecciosos (gripe, catarros...)
 f) Embarazo
 g) Otros (Especificar) _____

50. Indique a continuación, rodeando con un circulo un número del 1 al 5, los síntomas psicósomáticos que más relaciona con su trabajo (1 nula relación, 5 máxima).

Cardiopatías, hipertensión	1	2	3	4	5
Depresiones	1	2	3	4	5
Dificultades de comunicación	1	2	3	4	5
Disfonías o problemas de garganta	1	2	3	4	5
Dolores musculares	1	2	3	4	5
Estrés (Síndrome de "burn-out")	1	2	3	4	5
Fatiga psíquica (dolores frecuentes de cabeza)	1	2	3	4	5
Insomnio	1	2	3	4	5
Irritaciones oculares o de vías respiratorias	1	2	3	4	5

Miedos e ideas irracionales	1	2	3	4	5
Neurosis, psicosis	1	2	3	4	5
Problemas de piel, intoxicaciones	1	2	3	4	5
Trastornos circulatorios, varices	1	2	3	4	5
Úlceras digestivas	1	2	3	4	5



Ministerio de Educación y Cultura



Acuerdo de
Formación Continua
en las
Administraciones
Públicas



CC.OO.

La salud laboral docente en la enseñanza pública



PUBLICACIONES DE LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE COMISIONES OBRERAS

2 salud laboral

La salud laboral docente en la enseñanza pública

acción sindical

