

## FACTORES DE INSATISFACCIÓN LABORAL EN LOS DOCENTES DE EGB

### **EL PROBLEMA**

La insatisfacción laboral de los docentes y la disconformidad con su profesión son temas preocupantes en la actualidad y objeto de debates e investigaciones a nivel mundial.

En la Argentina se constata que los docentes constituyen uno de los grupos sociales que más han perdido en los últimos quince o veinte años, tanto en términos de salario como de reconocimiento en la sociedad nacional y de posición en la estructura social.

Al continuo decaer de las remuneraciones se agregan muchas otras circunstancias que contribuyen a establecer un progresivo deterioro de las condiciones del trabajo docente, en medio de la crisis general del sistema educativo. Las siguientes son algunas:

Sobrexigencias. La tarea docente siempre fue objeto de sobrexigencias. Algunas que se verifican en los últimos tiempos son: a) las que provienen de los reiterados y acelerados cambios estructurales del sistema educativo y de los cambios en los planes de estudio; b) los cambios en la naturaleza de la población atendida como consecuencia de la obligatoriedad del tercer nivel de EGB; c) las demandas de perfeccionamiento y títulos de postgrado o universitarios; d) la necesidad de acrecentar el tiempo de trabajo para compensar la depreciación del salario.

Rápida obsolescencia de la formación inicial. Esta estuvo (y sigue estando) inspirada por una imagen ideal de la enseñanza y los "choques con la realidad" son cada vez más frecuentes y duros. Por otro lado, la necesidad de renovar la formación viene determinada por la propia evolución de los conocimientos, de los planes de estudio y de las estrategias de enseñanza.

Falta de preparación para enfrentar situaciones. Es cada vez más frecuente deber atender situaciones para las que el docente carece de adecuada formación: cuestiones de clima escolar y violencia, alumnos que provienen de familias que no pueden apoyarlos adecuadamente ni valoran la escolarización, frecuente desinterés de alumnos y familias por adoptar los saberes escolares, como por ejemplo el lenguaje formal.

Menoscabo de la imagen del docente. Los docentes perciben que no son tratados "como antes", porque han sido desvalorizados en una sociedad que tampoco valora la escuela.

Las reacciones de los docentes al deterioro de las condiciones laborales van desde el agotamiento (burnout) y el stress a la depreciación del yo, la autoculpabilización, la depresión y la ansiedad (Esteve, 1995).

Estas condiciones afectan relativamente a pocos docentes pero, en cambio, están extendidos los "sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de

la práctica de la enseñanza" y el desarrollo de esquemas de "inhibición y rutinización de la práctica docente como medio de cortar su implicación personal con la docencia" (Esteve, 1995,47).

Consecuencia de este estado de ánimo es el deterioro de las prácticas escolares, que afecta a lo que se enseña y a cómo se enseña (Esteve, 2001).

Esteve (1995) señala doce elementos de cambio en el sistema escolar que inciden en el malestar docente. Enunciados atendiendo la realidad española y europea, se aplican también a la situación argentina.

Siguiendo a Blase (1982), Esteve distingue factores de primer y segundo orden.

Los factores de primer orden "se refieren...a variaciones registradas en el interior del clima de clase ..." (Esteve, 1995, 24). Inciden directamente sobre la acción docente limitándola, generando tensiones de carácter negativo en la práctica cotidiana y restringiendo los resultados que se consiguen con los alumnos. Son ejemplos: carencias e insuficiencias de recursos materiales, estado de conservación de los edificios, inadecuación de locales, hacinamiento en el aula, falta de útiles entre los alumnos, trabas a los planteamientos renovadores, horarios, normas internas, prescripciones, reservas de tiempo para actividades fuera del trabajo en el aula.

Los factores de segundo orden o contextuales se refieren a "la creación de nuevas concepciones sociales de la educación, y aunque algunos de ellos tienen una fuerte incidencia en la actuación del profesor en el aula, hacen referencia ...al contexto social en el que se ejerce la función docente" (Esteve, 1995, 24). Aluden a condiciones que promueven una disminución de la motivación, de la egoimplicación en la enseñanza y del esfuerzo docente, influyendo sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional. Ejemplos son: modificaciones en rol del profesor y en las incumbencias de los agentes tradicionales de socialización, contradicciones en la función docente, cambios en los objetivos del sistema de enseñanza.

Se presentan a continuación los factores enunciados por Esteve. La descripción sigue de cerca la exposición que se encuentra en la obra "Los profesores ante el cambio social" de .I. M. Esteve, S. Franco y J. Vera, Editorial Anthropos, Barcelona, 1995. Las citas son del texto de las páginas 24 a 42.

Se consideran factores de primer orden: la escasez de recursos materiales y las deficientes condiciones de trabajo, los cambios en las relaciones profesor-alumno y la fragmentación del trabajo del profesor.

Se consideran factores de segundo orden: el aumento de exigencias al profesor, la inhibición educativa de otros agentes de socialización, el desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela, la ruptura del consenso social sobre la educación, el aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia, el cambio de expectativas respecto al sistema educativo, la modificación del apoyo de la sociedad al sistema

1) Aumento de exigencias sobre el profesor. "En el momento actual, un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente al ámbito cognoscitivo. Además de saber su materia, hoy se le pide al profesor que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo, y que además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc. A todo ello pueden sumarse un par de alumnos especiales integrados en el aula y que requieren una atención específica". Debe también asumir situaciones sociales conflictivas para lo cual deberá desarrollar adecuadas competencias (Merazzi, 1983, citado por Esteve, 1998, 25). Podemos agregar con referencia a nuestro medio: atender la alimentación de los alumnos, su educación vial, la prevención antidrogas y la higiene para evitar riesgos de sida; enfrentar los problemas de convivencia en la escuela y también los de violencia en el hogar de los alumnos; ocuparse de la coordinación del trabajo en equipo y por áreas y de proyectos especiales; capacitarse para un sinnúmero de cuestiones, incluidas la prevención y el tratamiento de la violencia en el medio escolar; respetar el habla de los niños de sectores marginales. Todas estas funciones no se tuvieron en cuenta, ni se tienen actualmente, en la formación inicial.

2) Inhibición de otros agentes de socialización. " Paralelo a este proceso de exigencia de mayores responsabilidades educativas sobre el profesor, se registra en los últimos veinte años un proceso de inhibición en las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización. Fundamentalmente la familia, por la incorporación masiva de la mujer al trabajo, la reducción en el número de sus miembros y la consiguiente reducción en el número de horas de convivencia." Aparentemente toda la labor educativa debería estar a cargo de la escuela y la enseñanza de valores como honradez o respeto por los demás sería de su exclusiva responsabilidad.

3) Desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela. Frente a esta realidad, el profesor no puede pretender mantenerse como única fuente de transmisión de conocimientos. El alumno dispone de materiales con los que discutir la información recibida en la escuela. Por otro lado, la exposición del profesor no puede competir, en capacidad de motivación, con una presentación por TV.

4) Ruptura del consenso social sobre la educación. "La escolarización del cien por cien de nuestra población infantil supone la incorporación a nuestra aulas de alumnos con sensibilidades culturales y lingüísticas muy diversas y con una educación familiar de base que ha fomentado valores muy distintos desde diferentes subculturas.-El proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar en el terreno cultural, lingüístico y comportamental, ha sido barrido por un proceso de socialización netamente divergente que obliga a una diversificación en la actuación del profesor".

5) Aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia. "En los últimos veinte años y, en buena medida por la ruptura del consenso sobre la educación, han aumentado las contradicciones del profesor en el ejercicio de la función docente ya que no se ha logrado

todavía integrar en nuestras escuelas, sin mayores conflictos, las numerosas exigencias contrapuestas derivadas del difícil equilibrio que se pretende mantener entre los valores de modelos educativos diferentes. .Esto vale tanto en el aspecto valorativo como en el terreno ^ metodológico... siempre la educación ha exigido la búsqueda de un difícil equilibrio entre aspiraciones contrapuestas. El profesor se encuentra frecuentemente con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios, que le exigen mantener un equilibrio muy inestable en varios terrenos. Así, nos encontramos con la exigencia social de que el profesor desempeñe un papel de amigo, de compañero y de ayuda al desarrollo del alumno, que es incompatible con las funciones selectivas y evaluadoras que también se le encomiendan. El desarrollo de la autonomía de cada alumno puede ser incompatible con la exigencia de integración social... Se trata de viejas contradicciones, inscritas quizá en la esencia misma del quehacer docente; pero, en el momento actual, el cambio acelerado del contexto social ha acumulado las contradicciones del sistema de enseñanza". Puede agregarse con referencia a nuestro medio: lograr participación en clase pero preservar el orden, desarrollar la creatividad como preconizan los técnicos en educación y preservar la disciplina como desean los padres, ser flexible con los contenidos pero dar cumplimiento a lineamientos curriculares, adaptar los contenidos a características regionales y sociales pero preparar los alumnos para pruebas de evaluación iguales para todo el mundo, atender diferentes sectores sociales con distintas capacidades y necesidades con el mismo currículum, lograr que todos los niños o jóvenes alcancen las metas educativas en el mismo tiempo (para evitar la repetición) cuando algunos cuentan con apoyo del hogar y otros no, atender el número y la diversidad de los alumnos que se incorporan ahora a la escuela en función de la reciente obligatoriedad del tercer ciclo de EGB (antes primer ciclo del nivel medio). Los docentes de aula deben resolver las contradicciones que se generan por las políticas que atienden los anhelos sociales pero no los recursos necesarios.

6) Cambio de expectativas respecto al sistema educativo. El sistema educativo ha pasado "de una enseñanza de élite, basada en la selectividad y la competencia, a una situación de enseñanza de masas, mucho más flexible e integradora, pero incapaz de asegurar en todas las etapas del sistema un trabajo acorde con el nivel de titulación alcanzado por el alumno. De esta forma ha descendido, al mismo tiempo, la motivación del alumno para estudiar y la valoración que hace la sociedad del sistema educativo, y más concretamente, la que hacen los padres de los alumnos". Pueden agregarse concepciones, a menudo subyacentes a diversos comportamientos de los padres y otros agentes de socialización aunque no siempre explícitas: la escuela como un lugar para depósito de niños porque las madres deben trabajar o porque simplemente es difícil soportarlos en casa por incapacidad paterna de poner límites, un lugar para alimentar niños, un lugar para la contención afectiva de los niños, un lugar mejor que la calle para que estén los niños, una institución que existe solamente para garantizar capacitación laboral y el ascenso social de todos.

7) Modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo. La escuela está demostrando que no produce la igualdad y la promoción social de los más desfavorecidos, como se esperaba, ni capacita para encontrar trabajo como urge actualmente, ni prepara para la vida laboral y para ganar dinero, intereses predominantes en prácticamente todos los sectores sociales. "El resultado ha sido la retirada del apoyo unánime de la sociedad y el abandono de la idea de la educación como promesa de un futuro mejor. Buena parte de la sociedad, algunos medios de comunicación, e incluso algunos gobernantes, han llegado a la

conclusión simplista y lineal de que los profesores, como responsables directos del sistema de enseñanza, son también los responsables directos de cuantas lagunas, fracasos, imperfecciones y males hay en el... El juicio social contra el profesor se ha generalizado. Desde los políticos con responsabilidad en materia de enseñanza y los medios de comunicación, a los propios padres de los alumnos, todos parecen dispuestos a considerar al profesor como el principal responsable de las múltiples deficiencias...."

8) Descenso en la valoración social del profesor. Hasta no hace mucho tiempo se estimaba en el docente "su saber, su abnegación y vocación". Pero estas ideas "han caído en picado en la valoración social". Su magro salario "no es tanto una cuestión de cantidad cuanto de consideración social, e incluso, de un agravio social comparativo... Se ha producido una desvalorización de su imagen social, paralela a su desconsideración salarial...El profesor aparece ante la mentalidad de mucha gente como un pobre tipo que no ha sido capaz de buscar otra ocupación mejor retribuida. Interiorizada esta mentalidad, muchos profesores abandonan la docencia buscando su promoción en otro campo o en los cargos dirigentes, alejados de las aulas...algunos de los que han sido incapaces de seguir día a día los problemas cotidianos del aula, se convierten en quienes dirigen, juzgan y critican a los que siguen trabajando en ellas".

9) Cambios en los contenidos curriculares. "El extraordinario avance de las ciencias en los últimos veinte años y las variaciones en las demandas sociales, exigen un cambio en profundidad de muchos de los contenidos curriculares....No se trata sólo, como siempre se ha dicho, de que el profesor deba poner al día las materias que explica para no reproducir unos conocimientos desfasados, sino que, mucho más allá, en el momento actual, el dominio de cualquier materia se hace extraordinariamente difícil hasta el punto de afectar a la seguridad del profesor en si mismo".

10) Escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo. "La masificación de la enseñanza en los últimos veinte años y el aumento de las responsabilidades que exigimos a nuestros profesores, no han venido acompañados de una mejora efectiva de los recursos materiales y de las condiciones de trabajo en que se ejerce la docencia. En el momento actual, la enseñanza de calidad, allí donde se da, es más el fruto del voluntarismo de lo"; profesores que la animan, que la consecuencia natural de unas condiciones de trabajo adecuadas... Con independencia de la falta de material adecuado, en otras ocasiones los profesores encuentran auténticas dalias a los planteamientos renovadores en las condiciones de trabajo en los centros. Diversas limitaciones institucionales interfieren a menudo en la actuación práctica de los profesores.. (la que tiene) ...una fuerte dependencia del marco institucional en el que enseñan. ....problemas de horarios, normas internas, prescripciones marcadas por la institución o la inspección...limitan en muchas ocasiones la posibilidad de una actuación de calidad,"

I I) Cambios en las relaciones profesor-alumno. "En los últimos veinte años también han cambiado,.. las relaciones entre profesores y alumnos. Hace veinte años había una situación injusta en la que el profesor tenía todos los derechos. ....En el presente observamos otra situación, igualmente injusta, en la que el alumno puede permitirse con bastante impunidad diversas agresiones verbales, físicas y psicológicas a los profesores o a sus compañeros sin que en la práctica funcionen los mecanismos de arbitraje teóricamente

existentes. Las relaciones en los centros de enseñanza han cambiado, haciéndose más conflictivas". El temor de agresiones caracterizan el hacer docente muy a menudo. "En realidad el problema de la violencia en los centros escolares es minoritario, aislado y esporádico...Sin embargo, psicológicamente, el efecto del problema se multiplica por cinco, llevando a numerosos profesores que nunca han sido agredidos y que probablemente no lo sean nunca, hacia un sentimiento de intranquilidad, de malestar más o menos difuso, que afecta a la seguridad y confianza de los profesores en sí mismos". La violencia aparece como más probable en escuelas de grandes aglomeraciones urbanas, en los centros de enseñanza grandes o con exceso de alumnado y cuando se establece la escolarización obligatoria en el nivel medio. Estas condiciones a menudo generan una tarea más para los docentes, cual es la vigilancia permanente, en un estado de ánimo atemorizado.

12) Fragmentación del trabajo del profesor. "...la actividad del profesor se ha fragmentado, con tal diversificación de funciones que muchos profesores hacen mal su trabajo, no porque no sepan hacerlo mejor, sino porque no pueden cumplir, simultáneamente, las diversas tareas a las que se supone que deben atender. Además de las clases, deben empeñarse en labores de administración; reservar tiempo para programar, evaluar, reciclarse, investigar en el aula, orientar a los alumnos y atender a las visitas de sus padres; organizar actividades extraescolares, asistir a claustros, varias reuniones de coordinación entre seminarios, ciclos y niveles; quizá vigilar edificios y materiales, recreos y comedores...resulta imposible dominar los distintos roles que se le pide que asuma... 1.a fragmentación del trabajo del profesor es uno de los elementos de los problemas de calidad de nuestro sistema de enseñanza, paradójicamente en una época dominada por la especialización, como requisito imprescindible para la calidad del trabajo."

Diversos estudios han mostrado la importancia de los factores de segundo orden (Grasso L, 1994). Sobre ellos, los contextuales, dice Fierro (1991): "Apenas hace falta decir que la principal base de este malestar es ambiental, ligada a las circunstancias mismas de la enseñanza, a las presiones que recaen sobre ellos (los docentes). Nunca como ahora habían estado sometidos a demandas tan intensas, complejas y, a veces, contradictorias por parte de la administración, de los alumnos, de los padres de la sociedad en general".

En el presente estudio y a los fines de organizar la exposición de los resultados y las conclusiones, se mantiene básicamente la clasificación de Estove pero considerando no dos sino tres órdenes de factores. Dentro de los de segundo orden se han distinguido, siguiendo también el pensamiento de Estove (1995, 24), dos subgrupos en función de su incidencia más o menos directa en la labor docente cotidiana. Algunos factores constituyen básicamente valoraciones de y juicios sobre el sistema educativo que pueden influir pero indirectamente y otros se traducen en expectativas, demandas y exigencias directas al docente y de fuerte incidencia en su práctica concreta.

La clasificación queda como sigue:

Factores de primer orden: condiciones de trabajo, cambios en la relaciones profesor-alumnos y fragmentación de la (arca del profesor

Factores de segundo orden de incidencia directa: aumento de exigencias al profesor, aumento de contradicciones, cambios en los contenidos curriculares, cambio de expectativas, modificación del apoyo social al sistema educativo.

Factores de segundo orden de incidencia indirecta: ruptura del consenso social, inhibición de otros agentes educativos y descenso de la valoración social del profesor.

El factor "desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela" no ha sido explícitamente considerado y, entre las condiciones de trabajo, no se han incluido los materiales sino sólo algunas de naturaleza institucional.

## OBJETIVOS

La incidencia de estos factores en los docentes de Argentina ha sido señalada y parcialmente estudiada desde hace ya más de 10 años (Tenti Fanfani E. 1993; Grasso L. 1993, 1994; Komblit A. y Méndez Diz A.M., 1993).

En tanto la crisis de la educación nacional ha ido profundizándose y los problemas que pesan sobre el sistema educativo han ido complejizándose.

Innovaciones de gran trascendencia de los últimos años son: a) la extensión de la obligatoriedad escolar hasta cubrir lo que antes constituía el primer ciclo del nivel medio y b) la reestructuración del sistema educativo que reconvierte el nivel primario y el primer ciclo medio tradicionales en una etapa única de enseñanza general básica (EGB).

En el presente trabajo se intenta identificar aspectos negativos de las condiciones sociales y psicológicas en que se ejerce la docencia en la etapa de EGB.

Se trata específicamente de:

a) Relevancia de los factores de primer y segundo orden que, hoy y aquí, están relacionados con sentimientos de desconcierto e insatisfacción entre los docentes y con el desarrollo de esquemas de inhibición y rutinización de la tarea cotidiana.

b) Estimar la relevancia de los distintos factores como potenciales generadores de insatisfacción. Esto requiere contar, al menos, con una primera aproximación a una escala de inhibición-implicación personal en la docencia.

c) Estimar la extensión (prevalencia) de estos factores en 1) distintos ámbitos del sistema educativo: niveles de EGB, sectores de gestión (estatal y privado) y sectores poblacionales atendidos (con necesidades básicas satisfechas o insatisfechas, grandes conglomerados urbanos o ciudades pequeñas) y 2) distintos subconjuntos del colectivo docente definidos por atributos personales: antigüedad (profesores noveles o experimentados), situación de revista, título básico (universitario o docente no universitario) y exposición actual al perfeccionamiento.

Se espera que los resultados de este estudio puedan contribuir a la gestión de la EGB y de los institutos de formación docente.

## **POBLACIÓN**

La población estudiada es el colectivo de docentes de EGB (enseñanza común únicamente), de género femenino. En los ciclos primero y segundo de EGB casi el 100% del profesorado está constituido por mujeres; en el tercer ciclo se registra aproximadamente un 75% de docentes mujeres en los últimos años en la Provincia de Córdoba.

En los ciclos primeros y segundo, se trata de docentes de grado y de área, en actividad en 2002. Quedan excluidas las docentes de materias especiales, las que ejercen funciones directivas (ejemplo maestro personal único) y las que cumplen tareas pasivas.

En el tercer ciclo, la población objetivo comprende únicamente docentes a cargo de las siguientes materias: lengua, matemática, ciencias naturales y sociales, designadas por horas cátedra, en actividad en 2002 y que no ejercen simultáneamente cargos directivos.

En todos los casos se trata de profesoras que desarrollan su labor en ámbitos urbanos.

## **MUESTRA**

Procedimiento de muestreo

La muestra para este estudio se conforma por docentes de la provincia de Córdoba, Argentina, de la ciudad Capital (un gran conglomerado urbano) y de otras de tamaño mediano. Se trata de profesionales en actividad en el año 2002 y, en casi todos los casos, también en los dos precedentes.

Una limitación importante y común de los estudios sobre satisfacción laboral de los docentes reside en la observación de numerosos sujetos que se desempeñan en un mismo centro educativo. Este procedimiento, que facilita el trabajo de campo, incrementa las probabilidades de confundir situaciones que son específicas de una escuela con circunstancias generales de la profesión docente.

Por otro lado, el estudio sólo puede realizarse con la colaboración de aquellos miembros de la población dispuestos a responder un cuestionario.

Para paliar ambos inconvenientes y asegurar la heterogeneidad de la muestra, se procuró llegar al mayor número posible de centros educativos y se contactó solamente un número reducido de los docentes de cada uno.



La muestra respeta las estratificaciones bosquejadas en el objetivo c) lo que contribuye a su heterogeneidad en lo que hace a factores potencialmente asociados a las variables en estudio.

La muestra contó finalmente con 596 casos.

### Características de la muestra

Se presenta información únicamente sobre aquellas variables que el análisis reveló relacionadas con las respuestas brindadas al cuestionario y con respecto a las cuales existe información poblacional para comparar. Esta corresponde a la Provincia de Córdoba, año 2002.

En los niveles EGB1 y 2 las cifras poblacionales disponibles se refieren a cargos de maestra de grado o área, cubiertos por titulares o interinas. Las cantidades son una aceptable estimación del número de personas.

En el nivel medio las cifras poblacionales disponibles corresponden a mujeres designadas con horas cátedra, pero se refieren globalmente a lo que tradicionalmente fue el segundo nivel de enseñanza. En la jurisdicción, éste comprende el CBU (ciclo básico único, equivalente al EGB3 y de escolarización obligatoria) y el CE (ciclo de especialización, que corresponde al segundo ciclo del nivel medio tradicional, de escolarización no obligatoria). Para estimar el número de docentes de EGÜ3 se ha tomado el 50% de las cifras globales.

La información sobre situación de revista de los docentes de Córdoba no está disponible de la manera necesaria en este estudio. Por tanto se han efectuado estimaciones en base a los resultados del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación(1998) ' ,

Se estima en 22965 el total de miembros de la población.

Las docentes de EGB3 que declararon horas cátedra como titulares y en otra situación, se incluyen como titulares, procedimiento seguido en el censo de 1994 mencionado.

Las características de la muestra en relación a niveles de EGB, sector de gestión y situación de revista se presentan en Tabla A. En cada celda, la cifra superior se refiere a la muestra y la inferior a las estimaciones de la población (Provincia de Córdoba, 2002).

Tabla A. Características de la muestra: sector, nivel de EGD y situación de revista

SECTOR DE GESTIÓN Y NIVEL DE EGB				
SITUACIÓN ESTATAL	PRIVADO			
	REVISTA	EGB 1/2	EGB3	EGB 1/2 EGB3
TITULAR	187 .31	85 .14	47 .08	132 .22
	6286 .27	4640 .20	2327 .10	4263 .19
INTERINO	26 .04	8 .01	0 .00	1 .00
	1058 .05	1220 .05	10 .00	32 .00
SUPLLENTE	59 .10	35 .06	9 .01	7 .01
	1925 .08	645 .03	253 .01	306 .01

Los datos sobre antigüedad en las docentes de la muestra se presentan en Tabla B. Tabla B.

Antigüedad de las docentes de la muestra

ANTIGÜEDAD (Años)	EGB1/2	EGB3
Recorrido	0 a 36	2 a 40
M	13.2	15.8
S	7.2	8.4
As	.42	.52

En el censo de 1994, la antigüedad para el total de docentes de los niveles inicial, primario y medio de educación común muestra un recorrido de entre menos de 1 años y más de 30, con  $M = 11.5$ ,  $s = 8.9$  y  $As = .96$ . En ambos casos, los datos muestran el predominio de docentes con relativamente pocos años de antigüedad, aunque menos marcado actualmente.

Sobre las horas cátedra un 50% de las docentes declara entre 28 y 32. El recorrido en total es de 3 a 41 horas, con  $M = 24.4$ ,  $Mo = 31$ ,  $s = 8.3$  y  $As = -.94$ .

En el censo de 1994, con respecto a las horas de los docentes de nivel medio (común y de adultos) se constata que:  $M = 15.6$ ,  $s = 10.3$  y  $As = .87$ . El  $Mo$  es menor que 12.

Si la muestra es representativa en esta cuestión, se habría producido un cambio muy pronunciado en el sentido de un incremento de las horas que dicta un docente secundario.

Las docentes de EGB1 y 2 en la muestra dicen haber realizado cursos de perfeccionamiento en 2002, o estar realizándolos, en un el 68.3% y en un 65.2%) las de EGB3. En el censo de 1994, dijeron haber tomado cursos de perfeccionamiento en los últimos dos años un 80% de los docentes primarios y un 62.9%) de los secundarios.

## RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

Se recolectaron los datos en dos etapas.

La primera tuvo por objeto realizar un primer relevamiento de cuestiones significativas para los docentes o fuentes de tensión de la vida cotidiana en la escuela, a los fines de contar con información para diseñar un cuestionario a ser utilizado en la segunda etapa. Se llevó cabo por medio de entrevistas no estructuradas a diez docentes pertenecientes a los diferentes estratos de la población definida.

La segunda etapa permitió recoger la información de base para realizar los análisis sistemáticos y consistió en una encuesta por medio de un cuestionario de respuestas predeterminadas y autoadministrado.

Para evaluar variables dependientes, los cuestionarios empleados en estudios como el presente incluyen a menudo preguntas directas sobre: satisfacción o insatisfacción con el trabajo, deseos de cambiar de escuela, deseos de abandonar la docencia (o encontrar otro trabajo) y sintomatología psicósomática usual en cuadros de stress.

Indicadores del último tipo estuvieron excluidos del cuestionario por cuanto el interés en el presente caso se centra en efectos más frecuentes y menos extremos ya mencionados: sentimientos de desconcierto e insatisfacción y actitudes de inhibición-implicación frente a la enseñanza.

En la realidad socioeconómica y laboral de los últimos años en Argentina, el tener un empleo (cualquier empleo) ha llegado a ser un bien especialmente valorado y cuidado, que es (y es percibido como) cada vez más escaso. Por tanto, los indicadores vinculados con deseos de cambiar de escuela y de cambiar de trabajo parecen más adecuados a otras realidades sociales, propias de países donde se genera investigación educacional de referencia, que para Argentina.

Si bien se incluyeron en el cuestionario preguntas sobre estos aspectos, la mayor parte de las formuladas (con fines de evaluación de la variable dependiente) estuvieron dirigidas a elicitación de expresiones de compromiso en relación a la enseñanza y los deberes propios del trabajo escolar, o de falta de implicación personal, que permitieron construir un índice de inhibición-implicación (ver infra).

En relación a las variables que se consideran como independientes, no se ha intentado un relevamiento de condiciones reales imperantes en los centros educativos. Los informes sobre estas circunstancias, probablemente consistirán más en opiniones e impresiones que en constataciones objetivas.

Los indicadores (preguntas del cuestionario) utilizados son de otro tipo y se relacionan con percepciones y experiencias subjetivas, capaces de revelar estados de tensión, como las siguientes:

- Experimentar sentimientos de disconfort, como por ejemplo los originados en: la imposibilidad de satisfacer las demandas y expectativas, no poder alcanzar niveles de calidad al realizar las tareas cotidianas, deber bajar los niveles de calidad en relación a las expectativas de aprendizaje de los alumnos.
- Encontrarse a menudo en situaciones conflictivas, por ejemplo: deber atender demandas y expectativas contradictorias, deber atender metas de política educativa fijadas ambiciosamente pero para las cuales los medios asignados son insuficientes, deber proceder con lineamientos curriculares, tiempos, recursos y pautas de evaluación de discutible adecuación a ciertos sectores sociales y subculturas.
- No poder alcanzar resultados educativamente valiosos, deber enfrentar situaciones para las que se carece de formación y ajenas al rol profesional, depender de factores sobre los que no se puede influir.
- Vivenciar insuficiencias de la propia formación, falta de estima y soportar presiones por diversas cuestiones (perfeccionamiento, titulación, promoción de alumnos). Vivenciar el esfuerzo sin resultados y sin retribución.
- Sufrir sensaciones de amenaza por inestabilidad laboral, cambios estructurales o imposibilidad de alcanzar requisitos para la permanencia en el cargo, o de intranquilidad y peligro por el clima escolar y los problemas de convivencia.
- Experimentar sentimientos de soledad, por ejemplo al deber defender valores que la sociedad, en el ámbito extraescolar, no respeta; al no contar con apoyo de padres y otros agentes de socialización; al deber asumir las modificaciones y negociaciones para aplicar un currículum pensado en términos ideales con escasa referencia a la realidad del alumnado atendido; al deber responsabilizarse por metas para cuyo logro no existen los recursos.
- Experimentar sentimientos de desprotección, como podrían derivar de actitudes de directivos, supervisores, técnicos educativos y políticos que tienden a ver al docente exclusivamente como un recurso del sistema y no como persona.

De acuerdo a estos lineamientos se elaboró un cierto número de preguntas que derivaron directamente de las cuestiones que surgieron en las entrevistas preliminares. Se entiende que, por ello, son pertinentes a nuestro medio. Al tratarse de percepciones, se dejaron sin precisar algunos términos, como por ejemplo "agresión" en relación a la violencia en el medio escolar.

Cada pregunta se refiere a una fuente potencial de tensión o frustración en la vida escolar cotidiana, que es de interés por si misma. Pero además cada fuente de tensión constituye un ejemplo de las instancias concretas a las que, en forma abstracta y general, alude cada

factor. Se entiende que lo representan a modo de una muestra. Así, cada factor queda representado por una o más preguntas del cuestionario.

Algunas preguntas son de opinión como por ejemplo: "Los padres delegan en la escuela •^ toda la responsabilidad por la educación de sus hijos". Acordar (o no, según el caso) con una opinión se toma como un indicador de que entorno a esa cuestión, existen probablemente tensiones, frustraciones o vivencias negativas, como también en torno al tema general de la "Inhibición educativa de otros agentes de socialización", que es uno de los factores de malestar considerados

Algunas preguntas son de frecuencias como por ejemplo: "Los docentes soportamos faltas de respeto por parte de los alumnos". Responder que "frecuentemente" o "siempre o casi - siempre" se toma como un indicador en el sentido bosquejado en el párrafo anterior, con respecto a la cuestión en sí y también en relación al tema general "Cambios en las relaciones profesor-alumno".

Se ensayaron las preguntas en una pequeña muestra piloto lo que permitió apreciar su funcionamiento. Se descartaron algunas y se reformularon otras. Las finalmente aceptadas /. integran el cuestionario que aparecen en el apéndice.

Se incluyen también en el cuestionario algunas preguntas concebidas para facilitar la elaboración de un índice de inhibición - implicación con la docencia.

Una pregunta de control interroga acerca de situaciones vitales en el seno familiar. Otras se incorporaron para construir un índice de ansiedad como rasgo o ansiedad de expectación (Esteve, 1987, 70) y fueron tomadas del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo De Spiegelber y otros.

Las preguntas aparecieron en el cuestionario de manera entremezclada, excepto las mencionadas en último lugar.

Se incluyó también una pregunta abierta: "Por favor, si considera que hay algún aspecto importante que no ha sido considerado en este cuestionario, use el espacio que queda para explicarlo".

Excepto en el caso de las preguntas correspondientes a las características institucionales del trabajo y las relativas a atributos personales (formación y la experiencia docentes), para expresar las respuestas se recurrió a escalas de rating.

Cinco posiciones se utilizaron en las preguntas de opinión: "totalmente de acuerdo", "de acuerdo pero con reservas", "no se, estoy en duda", "más bien en desacuerdo" y "totalmente en desacuerdo". En los ítems redactados como verbalizaciones de sentimientos e impresiones la frecuencia con que se suscitan o presentan en el ánimo de quien contesta, se expresó en una escala de 4 posiciones: "nunca o casi nunca", "algunas veces", "frecuentemente" y "siempre o casi siempre".

Se considera que el cuestionario resultó satisfactorio. Entre las respuestas a la pregunta abierta se encuentran unas pocas críticas referidas a algunas preguntas en particular y muy pocas al cuestionario completo.

La omisión de respuesta se considera muy reducida. Algunas cifras al respecto se presentan en el siguiente cuadro.

Tabla C. Omisión de respuesta a las preguntas del cuestionario.

Ítems	Promedio de omisiones		% sobre el total de la muestra
	por	ítem	
Preguntas de opinión		6.9	1.2
Preguntas de frecuencias		10.2	1.7
Preguntas del índice de implicación		13.4	2.2
Preguntas del índice de ansiedad		9.6	1.7

Las preguntas correspondientes al índice de inhibición —implicación fueron omitidas más frecuentemente. El control posterior no permitió identificar las características de quienes dejaron algún ítem sin responder, sólo que la omisión no se asocia con el índice de ansiedad.

El trabajo de campo se realizó con la colaboración de profesores de EGB asistentes a los cursos de dos carreras de postgrado para docentes en actividad ofrecidas por la Universidad Católica de Córdoba. Sus tareas consistieron en contactar docentes de la población objetivo, presentar las finalidades de la investigación como así también a sus responsables, solicitar el llenado del cuestionario, explicar la forma de responder, despejar dudas, receptar los cuestionarios cumplimentados, controlar el completo y correcto llenado y solicitar la corrección o la respuesta en caso necesario. Las instrucciones para la elección de encuestados, además de los requerimientos derivados de la definición de la población objetivo, incluyó la limitación en el número de profesores de una misma escuela, que se solicitó no superara los cinco.

El cuestionario fue anónimo. Para asegurar tranquilidad al encuestado, las instrucciones • para los encuestadores incluía la de no hacer constar el nombre de la escuela visitada y el procurar que el formulario llenado no circulara por la dirección del centro. No se dispone de información sobre la medida en que se respetó esta consigna. En algunos casos el cuestionario fue examinado por la dirección, previo a su aplicación.

El operativo de captación de datos presentó aspectos positivos y negativos. Entre los positivos, puede mencionarse que el rechazo fue escaso o nulo y que en la oportunidad se recabaron también datos de un número de docentes rurales y de disciplinas no centrales (artísticas, idiomas, educación física) para análisis complementarios posteriores. Entre los negativos, se cuenta la falta de datos sobre localidad en aproximadamente un 23% de

cuestionarios y que el límite de cinco docentes encuestadas por escuela se sobrepasó, aproximándose a diez en promedio.

Se efectuó un control en el momento que se detectó este último problema. Se observó la variabilidad de las respuestas a algunos de los ítems (seleccionados al azar) dadas por las docentes de 5 escuelas de entre las que habían sido visitadas por los encuestadores. El desvío standard dentro de cada escuela se comparó con los correspondientes al total de las cinco y al total de la submuestra (N = 233) conformada por los casos disponibles hasta el momento.

Tabla D. Homogeneidad de las respuestas en un mismo centro educativo.

Ítems	Desviaciones standard		Totales de:				
	Submuestra disponible (N=233)	cinco escuelas	Escuelas				
			1	2	3	4	5
A	1.150	1.160	.000	1.555	.500	1.211	1.366
B	.878	1.000	.447	1.732	1.000	.548	.816
C	.894	1.114	1.342	1.732	.500	1.329	.516
D	1.386	1.472	1.140	1.500	1.414	1.975	1.225

Se concluyó que: a) en algunas escuelas las respuestas son más homogéneas y en otras más heterogéneas que en los totales y b) que esto depende de cada ítem, no existiendo escuelas donde las respuestas fueran más homogéneas o más heterogéneas sistemáticamente en todos los ítems. Consecuentemente, y aún cuando se tomaron recaudos a este respecto, se consideró que el problema no revestía gravedad.

La recolección de los datos se llevó a cabo a finales de 2002 y comienzos de 2003.

## INHIBICIÓN - IMPLICACIÓN

La reacción de los docentes antes las fuentes de tensión presentes en la enseñanza son muy diferentes y se pueden ordenar aproximadamente de la siguiente manera (Estove y otros, 1995,47):

1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción
2. Peticiones de traslado
3. Desarrollo de esquemas de inhibición y rutinización
4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia
5. Absentismo laboral
6. Agotamiento
7. Stress
8. Ansiedad como rasgo
9. Depreciación del yo y autoculpabilización
10. Neurosis reactiva
11. Depresiones
12. Ansiedad como estado permanente

Este ordenamiento de las repercusiones en el profesor muestra un sentido creciente en cuanto al compromiso de la personalidad y, por cierto, decreciente en cuanto al número de docentes afectados.

Los últimos escalones involucran la salud mental. La autoculpabilización surge ante la incapacidad de tener éxito en la enseñanza y la ansiedad permanente se asocia a diversos cuadros como causa o como efecto.

Los sentimientos de desconcierto e insatisfacción surgen ante los problemas de la realidad escolar y de la enseñanza que contrarían las idealizaciones que cultivan los profesores, especialmente los noveles. Estas idealizaciones derivan en parte de su formación inicial y en parte de su propia personalidad.

Las peticiones de traslado, el deseo de abandonar la docencia y el absentismo constituyen defensas con las que se intenta cortar tensiones reiteradas.

El desarrollo de esquemas de inhibición y rutinización, como formas de cortar el compromiso y la implicación personal con el trabajo, son también mecanismos de defensa que permiten aliviar la tensión y el agobio con consecuencias negativas para el docente y para sus prestaciones laborales, menoscabándose la calidad de la educación.

Dice Esteve (1987, 50): "La presión del contexto social y las dificultades objetivamente existentes en la práctica de la enseñanza, no afectan por igual a todos los profesores. Entre ellos un numeroso grupo es capaz de romper ese malestar difuso, proponiendo nuevas respuestas, creativas e integradas, para hacer frente a los nuevos problemas. Ahora bien, entre los que sucumben ante la acción de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia los más numerosos no son los que se ven afectados en su salud por



síntomas de estrés, neurosis o depresión, que quedan reducidos a un número de casos cuantitativamente significativo, pero no alarmante; los más numerosos son los profesores que recurren, como una reacción de defensa, a un mecanismo de inhibición que les permite romper la presión a la que se encuentran sometidos. Por tanto el juego de conceptos básicos para entender las consecuencias del malestar docente es el de egoimplicación-inhibición".

Para el análisis de los datos se han construido índices de a) inhibición - implicación en el ejercicio de la docencia y b) ansiedad como rasgo, ya que estos atributos caracterizan el malestar docente en las etapas previas a las de fuerte compromiso de la salud.

### El índice de inhibición - implicación

El índice de inhibición-implicación expresa el grado con que se experimentan sentimientos de insatisfacción y desconcierto y la medida en que ha tenido lugar el desarrollo de esquemas de inhibición, rutinización y falla de implicación personal en la docencia.

Se trata de un índice sumativo obtenido a partir de las respuestas a los siguientes ítems del cuestionario: "Siento que lo que enseño no les interesa a los alumnos", "La relación con los alumnos me brinda satisfacciones", "Me parece que cada vez dedico menos tiempo a las cosas de la escuela", "Siento que no puedo hacer bien todas las cosas que tengo que realizar para la escuela, porque son demasiadas", " Me siento insatisfecho con mi trabajo", "Me parece que, dado el poco interés de los alumnos, no vale la pena preparar muchas cosas para las clases", "Siento que, por las escasas satisfacciones que brinda la escuela, no vale la pena hacerse mucha mala sangre", "Deseo dejar la docencia de aula", "Me siento mal por tener que faltar a clase, aún por mi salud", "En cuanto a las tareas escolares, trato de cumplir al máximo", "Ya no me importa si las cosas de la escuela no me salen del todo bien", "Tengo buena disposición para colaborar con tareas extra, fuera del horario de clases", "Deseo cambiar de escuela". Las respuestas se expresan como rating de frecuencia, con las siguientes cuatro posiciones: "nunca o casi nunca", "algunas veces", "frecuentemente" y "siempre o casi siempre"

Del pool original de ítems destinados a intentar una evaluación del grado de inhibición — implicación, fueron finalmente seleccionados los mencionados por cuanto satisficieron los siguientes tres criterios:

- . correlaciones estadísticamente significativas con los ítems "Me siento insatisfecho con mi trabajo" y "Deseo dejar la docencia de aula" que se tomaron como referencia.
- . intercorrelaciones elevadas.
- . disminución del coeficiente  $\alpha$  de Cronbach si excluidos.

La escala resultante consta de 13 ítems, con un coeficiente de Cronbach  $\alpha = .7803$  siendo el 95% de las intercorrelaciones estadísticamente significativas ( $p = .05$  o menor), con

M = .20 y variando entre  $r = .01$  y  $r = .53$ . Las puntuaciones resultan de sumar los valores (1 a 4) correspondientes a las repuestas a cada ítem, de modo que a mayor puntaje mayor implicación personal y compromiso con la enseñanza. El puntaje mínimo posible es 13 y el máximo 52.

La siguiente información, que provee elementos de juicio convergentes y divergentes, abona la validez de constructo del Índice.

- La distribución de los puntuaciones resultantes, en base a 492 casos (excluidos aquellos que por omisiones carecen de algún dato para calcular el valor del índice) es asimétrica negativa, con los siguientes estadísticos:  $M = 42.4$ ;  $R:21-52$ ;  $s=5.58$  y  $As = -.73$ .

- Las puntuaciones se comportan como corresponde al atributo a evaluar. Ha de pensarse que a) la mayoría de los docentes experimentan un grado considerable de compromiso con su trabajo y b) la egoimplicación (como estilo de respuesta), al contestar preguntas como las que conforman el índice, no puede sino generar una tendencia hacia los valores elevados. No obstante ello, se registran también respuestas de menor compromiso, como lo indica un R importante, lo que sugiere cierta capacidad discriminativa del índice.

- La correlación con el índice de ansiedad (ver más abajo) es  $r = -.54$  ( $p = .000$ , un extremo). Este coeficiente de Pearson indica una asociación negativa entre ansiedad e implicación, lo que ha de suponerse si se entiende que la inhibición es una defensa contra la ansiedad. La correlación es substantiva aunque no tan elevada, por lo que puede concluirse que los índices no evalúan lo mismo.

- El siguiente es el análisis del valor del índice cuando se comparan docentes que han debido enfrentar, con sus familias, situaciones vitales difíciles en el curso del año, con las que no.

Tabla E. Índice de inhibición-implicación en situaciones vitales difíciles.

Se enfrentaron	Inhibición-implicación					
situaciones vitales difíciles	N	M	s	t	a(l ext)	n
nunca o muy pocas	379	42.74	5.58			
frecuentemente o muchas	109	41.25	5.49	2.469	.007 (*)	.111

(\*) La prueba U de Mann-Whitney confirma la significación estadística de la diferencia entre los grupos.

Las situaciones vitales adversas, si bien afectan al índice de inhibición-implicación, no son un determinante de importancia, como lo muestra el reducido valor del coeficiente n.

- En base a las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, en ciertos casos fue posible formarse una impresión del estado de ánimo de la encuestada en cuanto a su satisfacción o insatisfacción laboral. Estos casos fueron clasificados en tres categorías: elevada insatisfacción, insatisfacción y satisfacción. La clasificación se efectuó sin conocimiento

del valor del índice en los sujetos. Se descartaron aquellos casos (la gran mayoría) en que la clasificación no resultaba segura y quedaron sólo unos pocos (no obstante, la confiabilidad de la clasificación es desconocida).

El siguiente es el análisis del valor del índice cuando se comparan los tres grupos.

Tabla F. Índice de inhibición-implicación y satisfacción laboral

Estado de ánimo	N	M	Inhibición-implicación		
			s	F	p
Elevada insatisfacción	8	37.38	10.16	1.509	.236
Insatisfacción	18	41.69	5.78		
Satisfacción	9	43.89	9.06		

Se observa que las medias crecen claramente con la satisfacción y, aunque las diferencias no alcanzan significación estadística (a lo que contribuye, sin duda, el pequeño número de casos), el valor de T es muy superior al encontrado en relación a situaciones vitales difíciles.

- El siguiente es el análisis de la correlación entre la frecuencia de eventos vitales difíciles enfrentados en el período de referencia y los valores de los índices de inhibición-implicación y de ansiedad (ver más abajo).

Tabla G. Correlación entre frecuencia de eventos vitales difíciles e índices de inhibición-implicación y ansiedad

	r (Pearson)	α (un extremo)
Inhibición-implicación	-.159	.01
Ansiedad	.235	.01

El índice de inhibición -implicación parece depender de circunstancias presentes adversas en menor medida que el índice de ansiedad.

- A través de su respuesta a la pregunta abierta fue posible identificar con seguridad el caso de una docente que debió enfrentar graves problemas en su hogar. Su valor en el índice de inhibición-implicación fue 45 (algo superior a la M = 42.4) y en el índice de ansiedad 23 (bastante superior a la M = 17.4). En este ejemplo, circunstancias actuales adversas, que quizá se reflejan en el índice de ansiedad, aparentemente no disminuyen en forma drástica el índice de inhibición-implicación.

El índice de ansiedad Se intenta evaluar la ansiedad de expectación o ansiedad

rasgo.

Se trata de un índice sumativo que resulta de las respuestas a los siguientes ítems: "Estoy contenta"; "Me siento cansada"; "Siento deseos de llorar"; "Pierdo oportunidades porque

no me decido rápido"; "Me falta confianza en mi misma"; "Me parece que las cosas son difíciles"; "Me preocupo de cosas que en realidad no tienen importancia"; "Me siento relajada"; "Me siento deprimida". Proviene del Inventario de Ansiedad Estado - Rasgo (STAI, X-2), de Spielgerber y otros.

Las respuestas se dan en forma de un rating de frecuencia, con las siguientes 4 posiciones: "nunca o casi nunca", "algunas veces", "frecuentemente" y "siempre o casi siempre".

El índice se basa entonces en 9 ítems. Sus intercorrelaciones son todas estadísticamente significativas ( $p = .05$  o menor) y muy elevadas, con un promedio de  $r = .31$  variando entre  $r = .14$  y  $r = .55$  en valores absolutos. El coeficiente de Cronbach es  $\alpha = .7986$ .

Los valores del índice alcanzan un mínimo de 4 y un máximo de 36. A mayor puntaje mayor ansiedad.

La distribución de los puntajes resultantes, en base a 567 casos (excluidos aquellos que por omisiones carecen de algún dato para calcular el índice) es asimétrica positiva, con los siguientes estadísticos:  $M = 17.4$ ;  $R : 9-35$ ;  $s=4.1$ ;  $As = .726$

Las puntuaciones se ubican mayormente en la parte inferior de la escala y muestran asimetría positiva. Ha de pensarse que la mayoría de los docentes no experimenta sentimientos de ansiedad o sólo en un grado menor. No obstante, se registran también respuestas de mayor ansiedad, como lo muestra un recorrido importante, lo que sugiere cierta capacidad discriminativa del índice.

Este aparece como sensible a circunstancias adversas del presente. El siguiente es el análisis del valor del índice cuando se comparan docentes que han debido enfrentar, con sus familias, situaciones vitales difíciles en el curso del año con los que no.

TablII H. índice de ansiedad en situaciones vitales difíciles.

Se enfrentaron situaciones vitales difíciles	Ansiedad						
	N	M	s	t	p	T	
Nunca o muy pocas	435	16.95	3.99				
Frecuentemente o muchas	126	18.83	4.12	-4.602	.000 (*)	.191	

(\*) La prueba U de Mann-Whilney confirma la significación estadística de la diferencia entre los grupos.

Como puede observarse el valor del índice es mayor en aquellos casos en que es dable esperar más intensos sentimientos de ansiedad.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

Con respecto a factores y fuentes de tensión contemplados en el trabajo, se presentan estimaciones vinculadas a: a) su prevalencia en la población objetivo considerada en general; b) su relación con características personales de las docentes e institucionales de su trabajo.

#### a) Prevalencia en la población objetivo considerada en general

Se presentan porcentajes de docentes de los que cabe suponer, en función de las impresiones y sentimientos que expresan en sus respuestas al cuestionario, que experimentan tensiones.

Estas estimaciones se han efectuado sin ponderaciones de la muestra, atento a sus características con respecto a sector de gestión, nivel y situación de revista, presentadas antes. Habría sido de interés introducir ponderaciones según el tipo de alumnado atendido ^ pero no se dispone de la información poblacional.

Por omisiones de respuesta las estimaciones se llevan a cabo con un promedio de 588 casos. Si se tratara de una muestra aleatoria simple, el margen de error para un nivel de confianza del 95% (suponiendo  $\pi = .5$ ) sería de 4.0 puntos porcentuales por encima y debajo del valor informado, que corresponde a la estimación puntual.

#### b) Relaciones con características personales de las docentes e institucionales de su trabajo.

Se analiza la asociación entre el experimentar (o no) tensiones y algunas características personales e institucionales propias de las docentes. Esto implica explorar posibles variaciones en la prevalencia en función de esas características y lleva a identificar aquellas que inciden, incrementando riesgos. Se analizan tablas de contingencia y el grado de asociación se estima con el coeficiente "d" de Sommers excepto cuando la variable independiente es el sector de gestión, caso en que se emplea el coeficiente "(p" ó "V" de Cramer.'

Para esto, las respuestas dadas se clasifican en dos o tres categorías fusionando las empleadas para contestar el cuestionario. Se tienen así, en algunos casos, tres categorías:

de acuerdo, desacuerdo y duda; o bien nunca, a veces y frecuentemente. En otros casos hay dos categorías: frecuente y poco frecuente.

Se presentan resultados numéricos únicamente cuando alcanzan significación estadística ( $u = .05$  o menor, prueba de X cuadrada unidireccional).

, Se analizan primeramente las relaciones con variables institucionales: nivel de EGB, sector de gestión y población atendida (con necesidades básicas insatisfechas o no; grandes

conglomerados urbanos o ciudades menores). Luego se examinan las relaciones con las personales: situación de revista, materia dictada, antigüedad, horas cátedra, títulos y actividad de capacitación.

Cuando la variable independiente es el nivel de EGB o el sector de gestión, el análisis se realiza exclusivamente con los datos de docentes que atienden predominantemente alumnado de sectores sociales sin fuertes carencias (NBS). Manteniendo constante la variable población atendida, se intenta relevar más netamente el efecto de las características institucionales propias de centros educativos de distintos sectores y niveles.

Cuando la variable independiente es la población atendida, el análisis se efectúa únicamente con docentes de escuelas estatales. Manteniendo constante la variable "sector", se intenta relevar más netamente el efecto de las características poblacionales del alumnado. Por otro lado, la mayoría del alumnado de sectores sociales carenciados es atendido por escuelas estatales.

Otros controles se explicitan en cada caso.

Las variables situación de revista y antigüedad se toman como indicadores de experiencia laboral. Por perfeccionamiento o capacitación se entiende haber tomado cursos en 2002 o estar tomándolo, estar cursando carreras universitarias de postítulo docente o estar cursando carreras de grado universitario.

Para cada fuente de tensión considerada se presenta un cuadro de resumen del análisis estadístico. En él figuran: el subgrupo de docentes definido en función de características institucionales o personales; los porcentajes de la tabla de contingencia, el número de casos en que se basan; las categorías de las variables de control introducidas en el análisis; el valor de  $\chi^2$  en la prueba de  $X^2$  cuadrado unidireccional y el valor del coeficiente de asociación.

## **RESULTADOS**

### **1.. FACTORES DE PRIMER ORDEN**

#### **1.1. Factor: condiciones de trabajo**

Se tratan aquí cuestiones que hacen a aspectos institucionales, como las relaciones de los docentes con el equipo directivo, el clima escolar y la convivencia. No se han contemplado cuestiones de infraestructura ni de disponibilidad de material didáctico.

### 1.1.1. Apreciación de/apoyo didáctico brindado por equipo directivo

Las respuestas a las preguntas sobre el apoyo del equipo directivo en cuestiones didácticas y en cuestiones de innovación se encuentran correlacionadas ( $r = .41$ ). En alguna medida, el apoyo didáctico es también la autorización para y el aliento a los intentos de innovación.

Un número de docentes considera que es inadecuado por infrecuente.

Las opiniones expresadas acerca de esta cuestión pueden carecer de sinceridad en una medida importante, más aún, podría pensarse, entre docentes privados. En busca de mejores estimaciones se dan cifras generales y también las correspondientes a docentes estatales.

El apoyo didáctico se recibe:	Estimaciones sobre Total de Docentes	
	Docentes	estatales
Nunca	12.5	14.4
A veces	27.6	29.4
Frecuentemente	59.9	56.1

Totaliza por lo menos un 40.1% la proporción de docentes que se sienten insatisfechas al respecto de esta cuestión.

La proporción de docentes insatisfechas en esta cuestión es algo mayor entre las de EGB1/2 que entre las de EGB3 y no aparece relación con el sector de gestión. El tipo de población atendida no se relaciona en EGB1/2 pero es muy importante en EGB3, pues la insatisfacción es más frecuente cuando se atiende población con carenciada (con necesidades básicas insatisfechas, NBI).

En EGB3, entre las docentes que revisten como interinas o suplentes las quejas están más extendidas que entre las titulares.

En EGB3, en las escuelas que atienden población con NBI, la proporción de docentes suplentes supera la de las restantes. Pero los mayores porcentajes de insatisfechas no se explican sólo por ello, pues se verifican con independencia de la situación de revista.

Entre las docentes de nivel medio la proporción de las que se quejan es independiente de la antigüedad, del título habilitante (profesional universitario o docente no universitario), y de la exposición al perfeccionamiento.

### 1.1.2. Tensiones en relación a la violencia

Las perturbaciones del clima escolar y la convivencia son fuentes de tensiones para muchas docentes y son experimentadas frecuentemente por 30.4%, y a veces por un 48.1% Sólo un 21.5% declara no experimentarlas nunca. Están más extendidas entre docentes de EGB1/2, estatales y entre quienes atienden población NBI de cualquier nivel.

Tabla 1.1.2. Tensiones en relación a la violencia.

Docentes	Tensione Nunca	A veces	Frec	N	Controles	Sign.	Asociac.
EGB1/2	20.1	55.0	24.9	229	población NBS	.002	-.184
EGB3	36.2	46.8	17.0	241			
Estatales	15.9	59.4	24.6	207	población NBS	.000	.285
Privados	41.4	40.0	18.6	145			

P. NBS~	12.9	61.2	25.8	178	EGB1/2 estatales	.000	-.248
P.NBI	5.3	46.8	47.9	94			
P.NBS	39.4	45.5	15.2	33	EGB3 estatales	.000	-.424
P.NBI	17.1	28.1	53.9	76			

---

### 1.1.3. Tensiones en relación a la disciplina

Las experimentan frecuentemente un 9.6% de las docentes y a veces un 41.3%. Alrededor de la mitad de las profesoras experimenta esta preocupación.



Esto es así entre docentes de cualquier nivel, de centros estatales como privados. En cambio estas preocupaciones se encuentran más extendidas cuando se atiende población con NBI de EGB3. La escasa antigüedad está asociada a esta preocupación, que es más frecuente entre docentes noveles. Asimismo, las interinas y suplentes parecen más expuestas a esta preocupación, especialmente en EGB3.

Tabla 1.1.3. Tensiones en relación a la disciplina

Docentes	Tensio Nunca	A veces	Frec	N	Controles	Sign.	Asociac.
P. NBS	57.6	36.4	6.1	33	EGB3 estatales	.013	.321
P.NB1	28.9	52.8	18.4	76			
0-9a	38.3	47.9	13.8	167		.013	.115
10-14a	50.5	41.0	9.0	144			
15- 19a	52.7	40.3	7.0	129			
20 ó más	57.5	34.9	7.5	146			
Titulares	56.7	36.8	6.5	231	EGB1/2	.030	.175
Interinas	48.0	40.0	12.5	25			
Suplentes	36.9	50.8	12.3	65			
Titulares	50.5	40.7	8.9	214	EGB3	.001	.264
Interinas	66.7	22.2	11.1	9			
Suplentes	20.9	55.8	23.3	43			

## 1.2. Factor: cambios en las relaciones profesor-alumnos 1.2.1 Reducción

### de la legítima autoridad

Numerosas docentes consideran que en el intento de erradicar el autoritarismo de las escuelas se las ha privado de recursos para ejercer una autoridad legítima. Constituyen un 54.7% y la mayor parte de ellas así lo considera sin reservas. Las que opinan lo contrario constituyen también un grupo numeroso que congrega al 31.7% de las profesoras.

Esto es así tanto entre docentes de Capital como de ciudades menores. En cambio la proporción de docentes que ven menguada su autoridad es algo mayor entre las de EGB1/2, las estatales, las que atienden población con NBI, las de menor antigüedad y las interinas y suplentes de EGB3. El perfeccionamiento, la materia enseñada y el título (docente o profesional universitario) no aparecen relacionados.

### 1.2.2. Respeto al profesor

Un 27.3% de las docentes considera que soporta faltas de respeto por parte de los alumnos frecuentemente y un 52.8% que debe soportarlas "a veces". Solo un 19.9% se encuentra libre.

Esto es así entre docentes de Capital como de ciudades menores.

Lo soportan algo más frecuentemente las docentes de EGB1/2 y las estatales. La atención de población carenciada no está relacionada en EGB1/2 pero sí en EGB3, con prevalencia aumentada. Las características personales consideradas no se relacionan excepto la situación de revista, que tiene particular importancia entre docentes de EGB3. Las quejas por faltas de respeto están más extendidas entre docentes interinas y suplentes.

Tabla 1.2.2. Respeto al docente

Docentes	Se Nunca	soporta	Falta de Frec	Res N	Controles	Sign.	Asociac.
EGB1/2	20.4		22.1	226	p.NBS	.045	-.119
EGB3s	29.6		16.2	142	p.NBS	.000	.215
Estatales	17.2		25.6	203			
Privadas	33.3	53.7	12.9	147			
P.NBS	33.3	36.4	30.3	33	EGB3 estatales	.018	.280
P.NBI	14.5	32.9	52.6	76			
P.NBS	35.7	39.3	25.0	28	EGB3 estatales titulares	.005	.402
P.NBI	10.0	32.5	57.5	40			
P.NBS	20.0	20.0	60.0	5	EGB3 estatales suplentes	(*)	.044
P.NBI	7.4	33.3	59.3	27			
Titulares	25.2	50.0	24.8	214	EGB3	.000	.309
Interinas	62.5	25.0	12.5	8			
Suplentes	7.0	30.2	62.8	27			

### 1.2.3. Temor de agresiones

La pregunta formulada deja a la percepción subjetiva lo que ha de considerarse como agresión y es verosímil que exista un cierto grado de reticencia en las respuestas.

El temor de ser víctima de agresiones por parte de alumnos está poco extendido. Dicen experimentarlo a menudo un 9.7% de las docentes y un 20.7% dice que sólo algunas veces. Porcentajes similares se verifican entre docentes de Capital y de ciudades menores y de todos los niveles de EGB.

Entre docentes primarias es más frecuente si son estatales.

Las características personales no se relacionan excepto la situación de revista en docentes primarias, donde la prevalencia es mayor entre suplentes.

Tabla 1.2.3.Temor de agresiones.

Temor de agresiones

Docentes	Nunca	A veces	Frec	N	Controles	Sign.	Asociac.
Estatales	74.3	21.7	4.0	175	EGBI/2p.NBS	.012	.149
Privadas	88.9	5.6	5.6	54			
Titulares	80.5	14.5	5.0	164	EGBI/2p.NBS	.035	.070
Interinas	78.9	15.8	5.3	19			
Suplentes	69.6	30.4	-	46			

1.3. Factor: fragmentación del trabajo del profesor

Hoy el profesor es requerido para múltiples tareas, que se agregan a las de enseñar, relativas a cuidados asistenciales, vigilancia, contención afectiva, convivencia, violencia, capacitación, innovaciones curriculares, protección al niño golpeado y atención de padres, proyectos especiales, etc. Alrededor de estas cuestiones emergen dificultades que dispersan la atención y generan sentimientos de desconcierto.

1.3.1. Tensiones asociadas a las tareas asistenciales

Un 66.2% de las docentes considera que las tareas asistenciales reducen de manera importante el tiempo disponible para el aprendizaje. Dudan un 11%.

Estos porcentajes se encuentran entre docentes de Capital y de ciudades menores, de todos los niveles de EGB, estatales y privadas, atiendan o no población con NBI, pero se quejan en mayor número las maestras de EGB1 (71.8%) que las de EGB2 (59.6) (la diferencia es significativa,  $p = .003$ ),

Los porcentajes mencionados se mantienen así las docentes posean o no título de especialización o postgrado, se encuentren o no realizando cursos de capacitación, estén o no cursando carreras de formación posterior a la básica.

i .3.2. Tensiones por accidentes

Las preocupaciones por accidentes con lesiones entre los alumnos es experimentado frecuentemente por un 30.2% de las docentes y a veces por un 52.0%. Sólo un 17.7% declara no tener nunca estas preocupaciones.

Estos porcentajes se encuentran entre docentes de todos los niveles y sectores, ya sean de Capital o de ciudades menores.

Estas preocupaciones están más extendidas entre profesoras de EGB1/2 que en las de EGB3 (sin duda por la edad de los alumnos y por la función institucional de cuidado del niño) y entre docentes que atienden población socialmente carenciada.

Docentes	Nunca	Frec	N	Controles	Sign.	Asociac.
EGB1/2	69.4	30.6	229	p.NBS	.000	-.152
EGB3	84.6	15.4	143			
P.NBS	70.6	29.4	177	EGB1/2 estatales	.028	.115
P.NBI	59.1	41.9	93			
P.NBS	81.8	18.2	33	EGB3 estatales	.000	.331
P.NBI	48.7	51.3	76			

### 1.3.3. Formación para enfrentar la violencia

Considerarse sin formación para enfrentar la violencia es algo muy extendido. Un 77.4% de las docentes así lo entiende y un 8% duda. Esto es así entre docentes de cualquier nivel, estatales o privadas, de Capital o de ciudades pequeñas, con título habilitante docente o profesional universitario, con actividad de capacitación o no y cualquiera sea la antigüedad. La situación de revista tampoco modifica los porcentajes.

Tabla 1.3.3. Formación para enfrentar la violencia.

Docentes	Capacidad Preparado	para Duda	Enfrentar violencia No preparado	N	Controles	Sign.	Asociac.		
P.NBS	3.1	22.1	12.5	84.4	74.0	32	EGB3 estatales	.010	-.130
P.NBI			3.9			77			

## 2, FACTORES DE SEGUNDO ORDEN ORDEN DIRECTOS

### 2.1. Factor: aumento de las exigencias sobre el profesor.

Un 88.2% de las docentes piensa que están sobrexigidas y un 3.2% duda pero no piensa lo contrario. Sólo un 8.6% cree que lo que se les demanda es solamente lo justo.

Esto es así en cualquier condición institucional que corresponda a la docente, en todos los niveles, en ambos sectores, en Capital y ciudades menores, con independencia de la población atendida. Las docentes de EGB1 exhiben porcentajes algo mayores que las de EGB2.

Las condiciones personales no hacen diferencia. Las que se sienten sobrexigidas no son solamente quienes dictan numerosas horas cátedra, ni solamente las que están efectuando cursos de capacitación o estudiando otras carreras.

Una cierta proporción de docentes (24%) afirma que las exigencias de su trabajo interfieren frecuentemente con su vida familiar y afirma que no interfiere nunca un 34.5%. Quienes acusan esta interferencia no son sólo profesoras que estudian ni sólo las que dictan un número elevado de horas cátedra.

### 2.2. Factor: aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia 2.2.1. Conciliar

#### participación en clase con orden

Muchas docentes consideran que es difícil conciliar la participación en clase con el orden. La distribución de las respuestas es bimodal: una importante proporción considera que es así, (un 50.1%) y otra también importante considera que no hay tal dificultad (un 43.8%). En el medio, duda sólo un 6.1%.

La convicción de que es difícil equilibrar libertad y disciplina la manifiesta un 20.6% de las docentes y duda un 17.5%, lo que totaliza un 38.1% de profesoras preocupados por esta cuestión. A diferencia de la anterior, ahora la distribución es unimodal, con la máxima frecuencia en una opinión traducible por la expresión "es posible pero no siempre", en la que coincide un 36.3% de las docentes.

Los porcentajes de docentes tensionadas por esta cuestión es mayor entre las que se desempeñan en EGB3 que entre las de EGB1/2, entre las estatales que entre las privadas, entre quienes atienden población con NBI que entre quienes no y entre las suplentes que entre las titulares.

En cambio son menores entre docentes que están efectuando estudios universitarios (postúlos docentes o carreras de grado) que entre las que no, mientras la posesión de estos títulos no hace diferencia.

Tampoco hace diferencia la materia dictada por profesoras de EGB3. Tabla 2.2.1.

Conciliar participación y orden.

Docentes	Fácil	Duda	Difícil	N	Controles	Sign.	Asociac.
EGB1/2	51.1	7.8	41.1	231	P.NBS	.027	.093
EGB3	44.4	3.5	52.1	144			
Estatales	43.0	8.2	48.8	207	P. NBS	.014	.142
Privadas	56.4	4.0	39.5	149			
P.NBS	42.7	9.6	47.8	178	EGB1/2 estatales	ns	
P.NBI	39.4	5.3	55.3	94			
P.NBS	42.2	-	57.6	33	EGB3 estatales	ns	
P.NBI	28.6	7.8	63.3	77			
Titulares	51.5	5.2	43.3	233	EGB1/2	.019	.132
Interinas	38.5	15.4	46.2	26			
Suplentes	34.3	10.4	55.2	67	EGB3	.011(*)	.139
Titulares	42.8	4.2	53.0	215			
Interinas	44.4	22.2	33.3	9			
Suplentes	25.0	4.5	70.5	44			
Postil U.							
En curso	51.7	13.8	34.5	29		.043	-.133
Resto	43.4	5.7	50.9	564			
Grado U.							
En curso	59.6	4.3	36.2	47		.038	-.170
Resto	42.5	6.2	51.3	546			
Postit U.							
c/título	40.7	7.4	51.9	27		ns	
s/título	44.0	6.0	50.0	566			
Grado U.							
c/título	40.5	4.5	55.0	111		ns	
s/título	44.6	6.4	49.0	482			

ns: resultado estadísticamente no significativo

2.2.2. Disponibilidad personal para el estudio

El requerimiento de capacitación es actualmente intenso. Una cierta proporción de las docentes encuentra que tras la jornada de trabajo carece de energías para estudiar. Esto les ocurre frecuentemente a un 39.3% de ellas y algunas veces a otro 46.0%. Estas proporciones son muy generales y no cambian según el sector, ni el nivel, ni la población atendida y son las mismas en Capital y en ciudades menores. La extensión de esta queja tampoco depende de la antigüedad pero si del número de horas cátedra dictadas en EGB3, que si sobrepasan cierta cantidad restan energías considerablemente.

Tabla 2.2.2. Disponibilidad personal para el estudio.

		Falla de energías				Controles	Sign.	Asociac.
Horas cátedra	Nunca	A veces	Frec	N				
20 ó menos	20.5	44.9	34.6	78	EGB3	.009	.197	
21 o más	10.7	38.0	51.3	187				

### 2.2.3. Acceso al perfeccionamiento

El difícil acceso al perfeccionamiento es una fuente de insatisfacciones. La mayoría de las docentes considera que el costo es prohibitivo (68.0%) y algunas no tienen una opinión general (8.1%).

Estas proporciones se encuentran en todos los niveles, sectores y materias. La situación es más difícil para docentes de ciudades menores. No se encuentra asociación ni con la situación de revista ni con el número de horas cátedra, aunque sí con la antigüedad, pues las quejas están algo más extendida entre docentes de menor antigüedad.

Tabla 2.2.3. Acceso al perfeccionamiento

#### Costos del perfeccionamiento

Docentes	Prohibitivos	En duda	Razonables	N	Controles	Sign.	Asociac.
De Capital	65.4	8.8	25.8	306	.035	-.081	
De ciudades menores	74.2	4.4	21.4	182			

### 2.3. Factor: cambios en los contenidos curriculares.

En los últimos tiempos estos cambios se han verificado con frecuencia y profundidad afectando, incluso, las materias dictadas y su relación con el título habilitante.

Se examinan aquí las percepciones sobre la velocidad de los cambios.

Un 64.4% de las docentes considera que los cambios son excesivos por cuanto no habría tiempo de adaptarse a ellos. Quienes así opinan, en su mayor parte lo hacen sin reservas. Hay un 13.7% de profesoras que dudan al respecto, lo que lleva a 79.1% la proporción de docentes insatisfechas en esta cuestión.

Estas proporciones se mantienen en todos los niveles y sectores y entre docentes de Capital y de ciudades menores. Atributos personales como la antigüedad, la exposición al perfeccionamiento y, entre docentes de EG133, el título o la materia, no hacen diferencia.



#### 2.4. Factor cambio de expectativas respecto al sistema educativo

A menudo se producen choques entre concepciones de los docentes y las nuevas expectativas sobre el sistema educativo. Uno de ellos se produce entre los niveles de aprendizaje esperados por los docentes y lo que en la realidad se considera como expectativas razonables, muy inferiores, expresadas por el alumnado, la sociedad en general y las autoridades educativas que muchas veces presionan para bajar el nivel de exigencias, promover, "pasar de grado", evitar la deserción, etc. Todo ello sin mejorar realmente el aprendizaje ni la enseñanza. Los criterios del docente no coincide con los que otros tienen, porque las expectativas con respecto al sistema educativo han cambiado,

Un sentimiento de actuar contrariando la íntima convicción lo reconoce un 33.0% de las docentes y a veces 50.5.

Ocurre tanto entre docentes estatales como privadas.

Se verifica entre docentes de EGB1/2 como de EGB3 aunque el problema está más extendido en este último nivel y entre docentes que atienden población con NBI, sobre todo si se trata de EGB3.

El malestar por deber reducir las exigencias se da en la misma proporción cualquiera sea el nivel o la materia que la docente dicte, entre docentes de cualquier antigüedad y, en EGB3, cualquiera sea el título habilitante.

Tabla 2.4. Descenso de los niveles de exigencia.

Docentes	Nunca o alg. vez	Frec	N	Controles	Sign.	Asociac.
EGB1/2	78.6	21.4	229	p.NBS	.021	.094
EGB3	69.2	30.8	143			
P. NBS	76.8	23.2	177	EGB1/2 estatales	.041	.098
P.NB1	67.0	33.0	94			
P.NBS	67.7	32.3	31	EGB3 estatales	.005	.275
P.NB1	40.3	59.7	77			

#### 2.5. Factor: modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo.

La falta de apoyo puede manifestarse de muy diversas maneras, pero puede alcanzar ribetes dramáticos, como la amenaza y agresión al docente por parte de padres.

Algunas docentes experimentan temores y preocupaciones entorno a situaciones difíciles con los padres que podrían llegar a suscitarse. Un 11.9% de las docentes dice experimentarlas frecuentemente y un 51.1% sólo a veces. Un 37.0% de las docentes expresa estar libre de estas preocupaciones.

Estos porcentajes son substancialmente los mismos entre docentes privadas y estatales, de Capital o de ciudades menores, cualquiera sea la situación de revista y la antigüedad. Esta preocupación la experimenta una mayor proporción de docentes de EGB1/2 el porcentaje también es importante en EGB3, especialmente si se atiende población socialmente carenciada.

Tabla 2.5. Conflictos con padres.

Docentes	Preocu) Nunca	Paciones A veces	Frec	N	Controles	Sign.	Asociac.
EGB1/2	32.8	56.3	10.9	229	P.NBS	.002	-.183
EGB3	49.3	45.1	5.6	142			
P.NBS	57.6	39.4	3.3	33	EGB3 estatales	.001	.377
P.NBI	32.0	34.7	33.3	70			

### 3. FACTORES DE SEGUNDO ORDEN INDIRECTOS

#### 3.1. Factor: ruptura del consenso social sobre la educación

La impresión de que los valores que intenta transmitir la escuela entran en conflicto con prácticas comunes en la sociedad está muy extendida. La tiene un 81.5% de las docentes. Las que dudan son un 8.4%. Asimismo, un 89.6% de las docentes considera que los valores que intenta promover la escuela entran en conflicto con los que transmite la TV y un 3.9% duda al respecto.

Esto se verifica en docentes de todos los niveles de EGB, de Capital y de ciudades menores, estatales y privadas (si bien esta impresión está más extendida entre las últimas), de poca o mucha antigüedad, si bien más extendida entre las últimas.

Debe agregarse que un 84.6% de las docentes considera que la TV influye en los niños más que la escuela. Un 8.1 % duda pero no piensa lo contrario.

Tabla 3.1 Valores escolares en conflicto.

Docentes	Conflicto de valores				Controles	Sign. Asociac.
	No existe duda	Existe	N			
Estatales	12.2	11.1	76.8	370	Todos los casos	.000 .182
Privadas	5.8	4.1	90.1	172		
0 a 9 a.	16.5	14.0	69.5	164		.000 .090
10 <sup>a</sup> 14a.	9.0	5.6	85.4	144		
15 <sup>a</sup> 19a.	4.7	7.1	88.2	127		
20 ó más	8.7	6.0	85.3	150		

### 3.2. Factor: Inhibición educativa de otros agentes de socialización

La opinión de que los padres delegan toda responsabilidad en la escuela y se desentienden es frecuente. Esta percepción la declara un 87.2% de las docentes y un 4.9% no lo afirma pero tampoco sustenta lo contrario. Se da en docentes de todos los niveles, de Capital y de ciudades menores, de ambos sectores de gestión, con cualquier población se trabaje y cualquiera sea la antigüedad.

### 3.3. Factor: descenso en la valoración social del profesor.

El sentimiento de desvalorización de la escuela y los docentes está muy extendido. El 82.1% de las profesoras opina que la sociedad valora poco la educación y está en duda un 8.8%. En total, un 91.0% de las docentes experimenta inquietudes en torno a esta cuestión.

Esto se encuentra tanto entre docentes del sector estatal como del privado, cualquiera sea la población atendida y cualquiera sea la antigüedad. Parecen sufrirlo más las docentes de EGB3.

La percepción de esta desvalorización lleva a adoptar también un punto de vista desvalorizador. Entre las docentes de EGB3 se percibe en las entrevistas que ellas mismas desvalorizan el nivel, a raíz de los muchos e inconsultos cambios de planes y a la ineficiencia (real o aparente) de los cambios introducidos.

Tabla 3.3. Desvalorización del docente.

		Sentirse desvalorizada				
Docentes	Nunca	A veces	Frec	N	Controles	Sing. Asociac.
EGB1/2	11.4	10.4	78.7	316	Todos los casos	.013 .087
EGB3	6.3	7.0	86.7	256		

### CONCLUSIONES

En la clasificación de Esteve el segundo orden de factores aparece como heterogéneo, pues algunos de ellos comparten con los del primero una incidencia muy directa en la tarea cotidiana del profesor. Esto ha sido señalado por Esteve (1995, 24).

En este trabajo se ha tomado como base para el análisis la mencionada clasificación pero se distinguen 3 tipos factores:

A) De primer orden. Se incluye aquí los así denominados por Esteve.

B) De segundo orden de incidencia directa. Estos factores constituyen, en una medida importante, demandas al docente, exigencias y expectativas de rol y son: el aumento de exigencias al profesor, el aumento de contradicciones en el ejercicio de la docencia, los cambios en los contenidos curriculares, los cambios de expectativas respecto al sistema educativo y las modificaciones del apoyo de la sociedad al sistema educativo.

C) de segundo orden de influencia indirecta. Estos factores constituyen básicamente valoraciones del sistema educativo y son: la ruptura del consenso social sobre la educación, la inhibición educativa de otros agentes de socialización y el descenso de la valoración de la docencia.

Otro aspecto a señalar en la clasificación de Esteve es que, pese a que se incluye un factor explícitamente denominado "aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia", muchos otros factores se refieren a cuestiones que también inciden generando contradicciones en la práctica docente cotidiana y expectativas contradictorias con respecto al rol profesional.

En este trabajo se ha distinguido entre extensión de un factor (prevalencia de las Cuentas de tensión a que alude el factor) y su relevancia en términos de asociación de tensiones (relativas a las diferentes fuentes) con sentimientos de desconcierto, insatisfacción o ansiedad y, sobre todo, con actitudes de inhibición y desimplicación para con la enseñanza.

Como ya se ha dicho, algunos autores (Blase J. J., 1982; Esteve J. M., 1995; Grasso L., 1994; Kornblitz A., 1993) sostienen la importancia primordial de los factores de segundo orden.

Al distinguirse entre prevalencia y relevancia de los factores, es posible examinar más detenidamente esta cuestión.

### Extensión de los factores

Se presentan datos en la siguiente tabla. Las fuentes de tensión tratadas se han clasificado en tres grupos de menor a mayor prevalencia.

Tabla I. Prevalencia de los distintos factores

Prevalencia de las distintas fuentes de tensión	Factores de orden		
	primero	segundo	segundo
		directos	indirectos
Baja	6	2	
Intermedia	1	2	
Alta	2	3	3
Promedio del índice	33.5	50.2	86.1

Se observa que respecto a factores de primer orden predominan las fuentes de tensión de baja prevalencia; las propias de los factores de segundo orden indirectos muestran todas alta prevalencia; las fuentes pertinentes a los factores de segundo orden directos ocupan una posición intermedia.

Además, los promedios de los índices de prevalencia para cada orden de factores, muestran una dirección sumamente clara.

En resumen: de mayor a menor prevalencia el orden parece ser: factores de segundo orden indirectos, factores de segundo orden directos, factores de primer orden.

### Relevancia de los factores

Se ha estimado la contribución o peso de los factores en la generación de actitudes de inhibición y desimplicación para con la enseñanza.

Para ello, se efectuó un análisis de regresión considerando al índice de inhibición-implicación como variable dependiente y como variables independientes los ítems del cuestionario que representan a los distintos factores.

Se excluyeron de este análisis los ítems cuyo funcionamiento fue evaluado previamente como insatisfactorio, por falta de claridad en la expresión o porque las cuestiones tratadas suscitaron respuestas insinceras por egoimplicación en una medida importante (a juzgar por comentarios formulados al contestar la pregunta abierta). Se trata de los ítems:

"Cumplir con la planificación y todos los requerimientos escolares y proveer además oportunidades para la creatividad de los alumnos en el aula, son demandas incompatibles";

"Para no atrasarme tengo que dar algunos temas sin preocuparme de que los alumnos los hayan aprendido bien; "Me siento presionada a aprobar y promover aún cuando el alumno no alcanza realmente las condiciones".

El análisis llevado a cabo con  $N = 400$  casos (con información completa) y el procedimiento Stepwise, conduce a seleccionar diez de entre las veinticinco variables independientes (ítems) para conformar el modelo que mejor explica la variable dependiente, con  $R = .705$ ,  $F = 38$ . y  $p = .000$ . La información sobre las variables seleccionadas aparece en el siguiente cuadro. El coeficiente  $p$  indica la importancia del ítem/fuente de tensión en la determinación de la variable inhibición-implicación.

Las correspondientes a factores de segundo orden indirectos. Asimismo, de los cinco ítems dirigidos a explorar el factor "Condiciones de trabajo" aparecen cuatro como también los cuatro incluidos para explorar el factor "Aumento de contradicciones en el ejercicio profesional de la docencia".

De mayor a menor relevancia se tiene, entonces: factores de primer orden, luego factores de segundo orden directos y por último factores de segundo orden indirectos.

Si se compara con el ordenamiento resultante de los índices de prevalencia, se constata que a mayor extensión menor relevancia de los factores. Este resultado contraría la hipótesis (Kornblit y Méndez Diz, 1993, 70) de que "...el nivel de estrés percibido aumenta a medida que aumenta la generalidad de la situación estresante, y disminuye a medida que se concreta el nivel de la situación estresante", así como otras apreciaciones en sentido similar (Estove 1987, 88) y otros.

Ha de tenerse presente que en este análisis no se consideró el factor "Fuentes alternativas de información" y las condiciones de trabajo aluden cuestiones institucionales (y no a las materiales).

El examen de los resultados permite apreciar también que:

1) De entre los factores de primer y segundo orden directos, quedan señalados como particularmente relevantes solamente cuatro: condiciones de trabajo (de carácter institucional), aumento de contradicciones en el ejercicio de la docencia, cambios en las "relaciones profesor-alumno y cambios en las expectativas respecto del sistema educativo.

2) Las fuentes de tensión aludidas en los ítems correspondientes a estos 4 factores se refieren claramente al liderazgo pedagógico del equipo directivo, al clima escolar y las relaciones profesor-alumno y a las contradicciones en el ejercicio de la actividad profesional, que aparecen entonces como decisivas en la determinación de actitudes de inhibición-implicación respecto de la enseñanza.

3) Otros factores de orden primero o segundo directos, no incidirían (o lo harían sólo en un grado menor), en la generación de estas actitudes: la fragmentación del trabajo del profesor, el aumento de exigencias, la rapidez de los cambios y la retracción del apoyo de la sociedad al sistema educativo. Las tensiones vinculadas a estas cuestiones podrían ser asimiladas sin quizás demasiado menoscabo del compromiso con la tarea educativa.

La naturaleza de las escalas de respuesta a los ítems (ordinales y de sólo cinco ó cuatro posiciones) y a veces la importante asimetría de la distribución de las respuestas debilitan el análisis en que se apoyan las anteriores conclusiones. Pero estas se ven ratificadas por otros análisis, también algo débiles por diversas razones metodológicas, pero que son relativamente independientes.

a) Un análisis de regresión efectuado con el mismo procedimiento pero ahora con la variable ansiedad como dependiente, selecciona nueve variables (ítems o fuentes de

tensión) como de mayor peso en la determinación de la ansiedad. Aluden a: condiciones de trabajo (función pedagógica del equipo directivo, disciplina y convivencia), cambios en las relaciones profesor-alumno (respeto al profesor), aumento de exigencias al profesor (sobrexigencias, menoscabo de la vida familiar), aumento de contradicciones (agotamiento que impide estudiar), cambios de expectativas respecto del sistema educativo (descenso del nivel de exigencias) y modificaciones del apoyo social al sistema educativo (relaciones con los padres).

b) El índice de inhibición-implicación alcanza los promedios más bajos en los subgrupos de docentes conformados por quienes están preocupadas y verosíblemente tensionadas por cuestiones de violencia entre alumnos y de disciplina; por quienes se sienten afectadas por faltas de respeto y experimentan temor de agresiones y por las desanimadas ante el continuo descenso del nivel de exigencias o por las relaciones con los padres. Estos elementos de juicio señalan a los factores de primer orden (condiciones de trabajo relativas al clima escolar y cambios en las relaciones profesor-alumno) y a factores de segundo orden directos (cambios en las expectativas respecto del sistema educativo y reducción del apoyo de la sociedad al sistema educativo).

c) El índice de inhibición-implicación muestra diferencias entre las docentes más y menos afectadas por las diferentes fuentes de tensión examinadas, siendo el promedio menor entre las primeras.

La relevancia de la diferencia depende de la fuente de tensión de que se trate y puede evaluarse con el coeficiente  $r|$  calculado con posterioridad a la prueba de la diferencia entre las medias (t o ANOVA). Los resultados completos se presentan en el apéndice.

Los valores de  $T|$  van de .022 a .461 y muestran un promedio de .253.

Las fuentes de tensión comprendidas en los factores segundo orden indirectos exhiben en promedio un valor  $T| = .074$ .

Las comprendidas en los factores de segundo orden directos poseen en promedio un valor  $T| = .275$ . Las que exhiben valores mayores son; la conciliación de participación y orden en clase, la dificultad de estudiar por agotamiento, el descenso del nivel de exigencias y las relaciones con los padres.

Las fuentes de tensión comprendidas en los factores de primer orden, muestran en promedio un valor  $T| = .296$ . Las que exhiben valores mayores son las relativas a la función de liderazgo didáctico del equipo directivo, a la violencia, la disciplina y los accidentes, el respeto al profesor y el temor a la agresión.

Estos resultados coinciden con los primeros en subrayar la relevancia de los factores de primer orden y de segundo directos, así como de las cuestiones vinculadas a la función directiva en lo pedagógico, el clima escolar, las relaciones con los alumnos y las contradicciones en el ejercicio de la docencia.

## IMPORTANCIA DE LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES Y PERSONALES

Los porcentajes de prevalencia de las distintas fuentes de tensión son notoriamente constantes en el sentido de que los valores se mantienen cualquiera sea el subsector del sistema educativo que se considere (niveles de EGB, sectores de gestión, población atendida) y los atributos personales analizados (situación de revista, antigüedad, materia dictada, título, actividad de capacitación).

Sin embargo, en algunos casos los porcentajes varían en función de estas variables, de modo que la prevalencia es algo mayor o menor en ciertas subpoblaciones, como lo muestran los resultados consignados en el capítulo anterior.

Aún en estos casos el panorama general no cambia pues la asociación es siempre débil. Esto significa que existe una marcada coincidencia entre las docentes acerca de los efectos de las diferentes fuentes de tensión.

Se resume la información en la siguiente tabla. En el cuerpo figuran valores del coeficiente de asociación, habiéndose omitido el signo (que depende de la dirección de la pregunta del cuestionario). Sólo se presentan las condiciones que muestran asociación con alguna fuente de tensión. Cuando en una celda aparecen dos cifras, la superior se refiere al EG y la inferior al EGB3. Se han explicitado antes las variables que se controlan en cada caso (ver Procedimientos). Las abreviaturas pueden aclararse en los cuadros del punto "Resultados".



El conjunto de datos disponibles lleva a las siguientes conclusiones:

- 1) Las condiciones analizadas se muestran asociadas sólo en algunos casos. Su influencia se limita a ciertas cuestiones.
- 2) Las condiciones se muestran asociadas casi exclusivamente con las fuentes de tensión globalmente designadas como factores de primer orden, de modo que es posible decir que sobre ellos, las condiciones analizadas tienen, en general, efectos.
- 3) Las condiciones no se muestran asociadas a los factores de segundo orden. En realidad, afirmar esto no es sino otra forma de decir de ellos que están muy generalizados pues se trataría de fuentes de tensión que existen para todos los docentes, con independencia de las circunstancias institucionales de su trabajo y de sus condiciones personales.
- 4) La asociación aparece como muy moderada o débil, aún cuando se trate de factores de primer orden.
- 5) De entre las condiciones analizadas, las institucionales parecen tener más relación e incidencia que las personales.
- 6) De entre las variables institucionales, las de mayor influencia son: nivel de EGB, el sector de gestión y población atendida definida por la satisfacción de sus necesidades básicas. La localidad donde se presta servicios no aparece relacionada como diferentes poblaciones a escolarizar (población de grandes conurbaciones o de urbanizaciones menores) y sólo parece asociarse en tanto lugar de residencia de las docentes, generando dificultades adicionales en lo que hace a capacitación.
- 7) El nivel de EGB incide de modo que a veces la extensión del malestar es mayor entre docentes de EGB 1/2 y a veces entre las de EGB3. El sector incide de modo que siempre la extensión es mayor entre docentes estatales y menor en las privadas. El tipo de población atendida (NBS o 1) incide de modo que la mayor extensión se verifica entre las docentes estatales, que atienden población NBI, sobre todo si enseñan en el nivel de EGB3.
- 8) De entre las condiciones personales, tiene más influencia la situación de revista y a veces la antigüedad. La primera incide de tal modo que la extensión es siempre mayor entre docentes interinas y suplentes, sobre todo del nivel EGB3. La antigüedad opera en el sentido de una mayor extensión cuanto menor antigüedad. El número de horas cátedra aparece relacionado sólo en el caso obvio de las reservas energéticas para estudiar. Los cursos de perfeccionamiento, las carreras de postgrado no aparecen relacionados sino en el caso de la conciliación entre orden y participación. Quizá esto signifique algo más general sobre la aptitud para resolver contradicciones. El título y la materia dictada tampoco se relacionan con las fuentes de tensión consideradas.
- 9) La insatisfacción con el desempeño pedagógico del equipo directivo depende mucho de la población atendida, de! nivel, del sector y la situación de revista, de modo que es más frecuente que surjan tensiones entre las docentes de estatales de EGB3 que atienden población cadenciada y que se desempeñan como interinas o suplentes
- 10) La importancia de la violencia como fuente de tensión entre las docentes depende del nivel (más extendida entre las de EGB 1/2) y el sector (más extendidas entre estatales). La población atendida es la variable crítica en esto, pues las preocupaciones se extienden más

sí se trata de docentes que atienden población cadenciada y sobre todo si son estatales y del nivel de EGB3.

11) La disciplina es un factor cuya importancia depende también de la población atendida (las tensiones están más extendidas entre docentes estatales de EGB3 que atienden población cadenciada. Estas inquietudes parecen estar especialmente presentes entre \ interinas y suplentes y las que tienen escasa antigüedad.

12) Las percepciones negativas respecto de la autoridad del docente están más difundidos entre profesoras estatales de EGB1/2 y entre las estatales que atienden población carenciada en el nivel EGB3, si revistan como interinas o suplentes y si poseen escasa antigüedad.

13) Las docentes perciben fallas de respeto más a menudo son las de EGB1/2, del sector estatal, y las del mismo sector que atienden población cadenciada de EGB3.

14) El temor a agresiones está poco extendido y se da especialmente entre docentes interinas y suplentes del sector estatal.

15) La preocupación por accidentes esta más difundido entre docentes de EGB1/2 y en las estatales que atienden población carenciada de EGB3.

16) Las quejas por falta de formación para enfrentar la violencia están más extendidas entre docentes de EGB3 que trabajan en escuelas estatales con población carenciada.

17) Entre los factores de segundo orden directos, las tensiones asociadas al equilibrio entre participación, libertad, orden y disciplina se muestran dependientes de estas variables. La proporción de docentes preocupadas por estas cuestiones parece depender del nivel (mayor en EGB1/2), el sector, (mayor en el estatal), la situación de revista (mayor entre interinas y suplentes) y de la exposición al perfeccionamiento (menor entre quienes participan en actividades de capacitación). Es el único caso donde estas últimas variables aparecen relacionadas.

18) El índice de inhibición-implicación muestra valores que en promedio son elevados. No podría pensarse otra cosa. Sin embargo hay que tener en cuenta que la deseabilidad social de las respuestas lleva a que se incrementen espuriamente los puntajes individuales. Por otro lado, el promedio de los puntajes es menor entre docentes de nivel EGB3 (la diferencia con las de EGB1/2 es estadísticamente significativa), del sector estatal (diferencia significativa) y entró quienes atienden población carenciada en EGB3 (diferencia significativa, 13.1 versus 17.9 entre profesoras estatales). Las otras diferencias son pequeñas.

## ACCIONES ENTORNO AL MALESTAR DOCENTE

Los factores de segundo orden indirectos, afectan a una gran proporción de docentes pero, a! constituir básicamente valoraciones sociales, no es fácil actuar sobre ellos. Lo es algo más hacerlo sobre los de primer orden y los de segundo directos.

Las potenciales fuentes tensión en los dos últimos casos afectan a una proporción menor de docentes pero su importante relación con las actitudes de inhibición y desimplicación respecto de la enseñanza es fuertemente sugerida por los datos de este estudio.

Por otro lado, los datos de este trabajo muestran la influencia de condiciones institucionales, que aparecen como más significativas que las personales. Esto es importante, pues es más fácil incidir sobre las primeras que desarrollar acciones entorno a las segundas.

### Contradicciones

Seguramente no pueden reducirse totalmente las contradicciones en el ejercicio de la docencia. En cierto sentido, ha sido siempre un ejercicio de resolver contradicciones y equilibrar demandas contradictorias. Pero se ha de procurar no incrementarlas con políticas, demandas y exigencias.

Se han de evitar fines y objetivos para los cuales no hay medios. Se ha de evitar que la tarea de resolver los problemas de la falta de medios recaiga sobre las escuelas y el docente, como ocurre habitualmente.

Se puede evitar que el deber de resolver los conflictos entre fines contradictorios recaiga sobre las escuelas y los docentes, como también ocurre frecuentemente.

Al contrario de lo que parece la tendencia actual, se ha de liberar en lo posible al docente de tareas ajenas a su rol profesional, atendiendo necesidades de servicios psicopedagógicos y se asistencia social con agentes designados para ello.

Se han de eliminar las presiones para la promoción de los alumnos cuando no han alcanzado las condiciones necesarias y en cambio se ha de dotar a las escuelas de los recursos necesarios para un aprendizaje real, de modo de evitarle al docente la necesidad de fingir.

Se ha de reducir las demandas y exigencias en la medida que su exceso implica una contradicción básica a la que parecen sensibles los docentes: no se puede atender bien tantos requerimientos, a menudo encontrados. Es posible que al docente, no sólo por su personalidad sino también por su rol, le cueste aceptar hacer mal las cosas.

Como consecuencia de la inhibición de los agentes de socialización extraescolares, hoy se efectúan demandas a la escuela en forma excesiva, irracional, desconsiderada y sin sentido de realidad, que incluyen ya no sólo la clásica de desarrollar la creatividad de los niños sino también su resiliencia.

Son demandas a una institución que, en las condiciones reales en que desarrolla su labor, no logra siquiera que los alumnos alcance mínimas habilidades para la comprensión de la lectura ni siquiera entre los que llegan a ingresar a la universidad.

Las políticas educativas y las políticas de personal deberían atender a neutralizar el aluvión de demandas irracionales. Deberían contribuir a que la escuela vuelva a centrarse en su misión específica y en finalidades esenciales, que deberían ser definidos con realismo, sin utopías y sin demagogias, aceptando que cuando se elige un objetivo se resignan otros.

Los organismos técnicos deberían acercarle soluciones a los docentes de aula. El grado en que los docentes perciben contradicciones en el ejercicio de su profesión (expectativas y demandas conflictivas, conflictos de roles) debería ser objeto de estudios especiales. Así también sería interesante un estudio de las demandas que se hacen a la escuela y al sistema educativo desde todos los sectores sociales.

### Atención de sectores con NB1

La cuestión de la atención de la población con NB1 debería ser objeto de políticas y estrategias específicas, sobre todo en el nivel medio. Los centros educativos encargados de esta enseñanza proceden con los mismos objetivos, lineamientos curriculares, tiempos y criterios de evaluación que las otras pero atienden un alumnado totalmente distinto. Se estableció la obligatoriedad de escolarización en EGB3 sin tomar recaudo alguno para atender sectores sociales sin antecedentes en este nivel de enseñanza y a alumnos que no reciben aliento ni apoyo en sus hogares, en los que tampoco se valora una escuela que no contribuye a resolver problemas laborales.

### Personal con menos experiencia

El atender alumnos con más necesidades con personal de menos experiencia es también un clásico del sistema educativo. La proporción de docentes interinos y suplentes en escuelas de EGB3 que atienden proporciones importantes de alumnos de sectores sociales carenciados es superior que en las otras. Los datos del presente estudio sobre profesoras de escuelas estatales de EGB3 aparecen a continuación.

#### Porcentaje de docentes

Alumnos de sectores sociales

con NB1 atendidos	Titulares	Interinas	Suplentes
en número reducido	83.9	0.0	16.1
en proporciones importantes	52.7	10.8	36.5

Asimismo la antigüedad es menor entre docentes de establecimientos educativos que atienden sectores sociales con NB1. En los datos del presente trabajo, la diferencia entre las docentes que atienden y las que no este tipo de alumnado alcanza casi a los 5 años, siendo las cifras promedio de 13.1 y 17.9 años respectivamente.

De no subsanarse esta situación, el sector de población más necesitado de buenos servicios educativos seguirá a cargo de docentes poco experimentados, poco motivados y asustados.

#### Función pedagógica del equipo directivo

Entorno a la misión de liderazgo pedagógico que cabe al equipo directivo del centro escolar, se generan tensiones, por la inadecuación el apoyo que prestan al docente en el aula. El malestar se genera sobre todo en las escuelas que atienden población con NBI donde la función de apoyo parecería ser más necesaria, por las dificultades asociadas a ese sector poblacional y por la menor experiencia de sus docentes. Algunas respuestas a la pregunta abierta del cuestionario muestra que las docentes perciben una cadena en la cual las dificultades se generan por las políticas educativas (no por sus fines sino por su incoherencia con las condiciones laborales y la previsión y provisión de recursos) o en las medidas de gobierno; las instancias técnicas y de conducción no las resuelven sino que las desplazan hacia abajo. El último descenso se da entre el equipo directivo a nivel de centro y el docente de aula, que ya no puede transferir las dificultades a nadie. En los comentarios de una docente se lee: "debo cargar con el fardo en soledad".

#### Formación y capacitación del docente novel

En el proceso a través del cual el docente novel gana experiencia no es acompañado ni por colegas de mayor experiencia, ni por los equipos de dirección. Asimismo, las primeras tareas docentes se cumplen a menudo en las condiciones más dificultosas. Los datos indican la presencia de tensiones derivadas de distintas fuentes entre las docentes con menor experiencia entre las cuales también se constatan actitudes de falla de compromiso. Estas posturas ante la enseñanza pueden luego perdurar durante toda la carrera profesional, por lo que atender al docente novel no solo redundaría en mejores prácticas didácticas en el presente sino también en la prevención de esquemas de inhibición y rutinización en el futuro.

#### Institutos de formación

Los institutos de formación no pueden permanecer ajenos a las condiciones reales en que se realiza la enseñanza, que deben ser tenidas en cuenta en los planes de estudio y en la formación del futuro docente. Un objetivo de los planes de formación debería ser el desarrollo de las aptitudes para atender poblaciones difíciles y la preparación en técnicas para afrontar situaciones conflictivas y stressantes. Esto último ya ha sido señalado por diversos autores.

### *Clima escolar.*

Los datos indican que el clima escolar intranquilo extiende las actitudes de inhibición y desmotivación de las docentes. Y ocurre con particular frecuencia entre las que atienden la población con mayores necesidades para paliar sus déficits culturales y familiares. En las acciones a este respecto parecen existir insuficiencias de parte de los docentes (que prácticamente se encuentran desbordados y en su totalidad se declaran sin formación), pero también, y fundamentalmente, de la conducción del sistema y de su apoyatura técnica, y de las autoridades. Es posible que la investigación y la experimentación entorno a cuestiones de clima escolar sean muy insuficientes o inexistentes; es posible que el recurrir al clásico "vamos a capacitar a los docentes" sea insuficiente entre otras cosas porque así se crea una nueva fuente de dispersión en la tarea docente y de contradicciones en el rol profesional.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Blase J. J. (1982) A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly* (18,4).
- Bucndía Eisman L., Colas Bravo ?, Hernández Pina F. (1998): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, Me Graw-Hill.
- Cea D'Ancona M. (1999). *Métodos cuantitativos. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis.
- Cohén Louis & Manion Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La muralla.
- Esteve José Manuel (2001). *Los profesores y la calidad de la educación ante la crisis de las reformas educativas*. Mimeo, Universidad de Málaga.
- Esteve José Manuel, Franco S. y Vera J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Madrid, Anthropos.
- Esteve José Manuel (1987). *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- Esteve José Manuel (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcca.
- Fierro Alfredo (1991). El ciclo de malestar docente. *Revista de Educación* (2,4), Madrid.
- Gómez ElbaNoemi (2000). *Estrés docente. Comunicación en el Encuentro de Investigación Educativa de 2000*, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

Grasso Livio (2000) Condiciones laborales negativas en la docencia de nivel primario. 'Comunicación en el Encuentro de Investigación Educativa de 2000, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

Grasso Livio (1994) La insatisfacción laboral del docente. Revista de la Universidad Blas Pascal, Año 3, Número 6, Córdoba, Argentina.

Grasso Livio (1993) La insatisfacción profesional de las maestras. Mimeo, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Guerrero Barona, Eloísa & Vicente Castro, Florencio (1999) : Estudios sobre la importancia del factor humano en la realización profesional y personal: Satisfacciones e insatisfacciones de la profesión docente universitaria. Revista Electrónica inter-universitaria de Formación del Profesorado. 2(1).

Hyman H. (1984). Diseño y análisis de encuestas sociales. Madrid, Amorrortu.

IPE-UNESCO, 2002. Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes.

Kornblit Analía & Mendes Diz Ana Maria (1993). El profesor acosado. Del agobio al stress. Buenos Aires, Humanitas.

Maslach Christina & Jackson Susan E. (1986). Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

Merazzi C (1983): "Apprendre á vivre les conflicts: une tache de la formation des enseignants, European Journal of Teacher Education, 6,2, pp. 101-106. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998). Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994.

Ministerio de Educación de Córdoba. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas, Departamento Estadística. Datos 2002.

Moreno Jiménez Bernardo, Garrosa Hernández Eva, González Gutiérrez José Luis (2000). La evaluación de estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones 16(1), 331-349.

Sánchez Carrión Juan Javier (1995). Manual de análisis de datos. Madrid, Alianza Editorial.

Sarria Arrufat Alfons, Guardia Olmos Joan, Freixa Blanxart Montserrat (1999). Introducción a la estadística en psicología. Edicions Universitat de Barcelona.

Spiegelberg Charles & Diaz Guerrero R. (1975). Inventario de auto evaluación de la ansiedad rasgo-estado. México. El nuevo manual.

Tenti Fanfani Emilio (1993). La escuela vacía. Buenos Aires, Losada-Uniccf

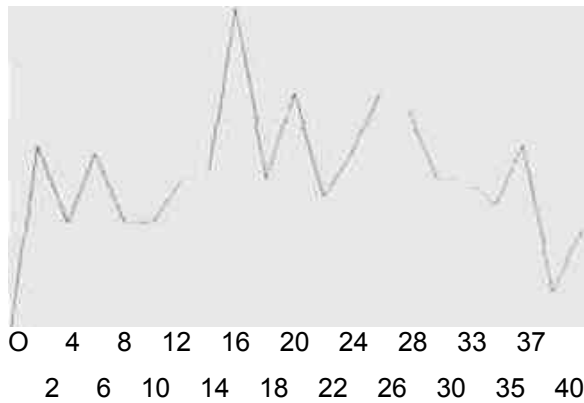
Tornirbeni Silvia el. Al. (2003). Introducción a los tests psicológicos. Córdoba, Argentina, Brujas.



APENDICE 1: ANTIGÜEDAD, HORAS CÁTEDRA, ÍNDICE DE INHIBICIÓN-  
IMPLICACIÓN E ÍNDICE DE ANSIEDAD. DISTRIBUCIÓN MUESTRAL

## GRÁFICO 1. ANTIGÜEDAD

Distribución en la muestra



ANTIGÜEDAD

## GRÁFICO 2. HORAS CÁTEDRA Distribución en la muestra

3 6 10 12 14 16 18 20 22 24 26 28 30 32 34 36 41

HORAS CÁTEDRA

# GRÁFICO 3. ÍNDICE DE INHIBICION-IMPLICACION Distribución en la muestra



21 24 28 30 32 34 36 38 40 42 44 46 48 50 52 INHIBICION-IMPLICACION

## GRÁFICO 4. ÍNDICE DE

# ANSIEDAD

Distribución en la muestra

9 11 13 15 17 19 21 23 25 27 29 31 35

**ANSIEDAD**



^////CONTINUACIÓN  
 'FLJENTES DE TENSIÓN

Exigencias sobre el profesor	COMPARA	N	M	s	
	CIONES				
	Aceptables	42	43.3	5.2	
Participación con orden en clase	En duda	17	39.2	7.0	
	Excesivas	432	42.4	5.5	
Disponibilidad para el estudio	Fácil	218	44.7	4.5	ns
	En duda	32	41.1	4.8	
	.Difícil	210	40.5	5.8	
Perfeccionamiento (*)	Siempre	76	45.5	4.8	.000 .372
	A veces	216	43.4	4.8	
	Nunca	194	40.2	5.8	
Cambios curriculares	Inaccesible	280	42.7	5.2	.000 .357
	En duda	33	43.1	6.6	
	Accesible	93	40.6	7.1	
Conflictos de valores	Aceptables	85	43.9	5.3	.000 .159
	En duda	54	43.1	5.8	
	Excesivos	266	41.5	5.8	.000 .186
Descenso de niveles de exigencia	No existen	93	42.8	5.8	
	En duda	125	43.6	4.9	
Relaciones insatisfactorias con los padres	Existen	274	41.8	5.8	.008 .140
	Nunca	336	43.8	5.0	
	Frecuente	154	39.4	5.4	
Responsabilidad de los padres	Nunca	182	44.2	4.6	.000 .372
	A veces	247	42.6	5.0	
Valoración social del docente	Frecuentes	59	36.4	6.3	.000 .428
	Asumida	34	42.0	6.0	
	En duda	26	42.3	5.2	ns
	No asumida	431	42.5	5.6	
	Positiva	44	43.3	5.2	
	En duda	39	42.0	6.5	ns
	Desvalorización	394	42.4	5.5	

(\*) Resultados aparentemente incoherentes. ns: diferencias estadísticamente no significativas.

APÉNDICE III: INSATISFACCIÓN SEGÚN SECTOR, NIVEL, POBLACIÓN ATENDIDA, SITUACIÓN DE REVISTA Y CAPACITACIÓN

En las siguientes tablas las cifras entre paréntesis indican el número de casos en que se basan los porcentajes consignados.

LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL EQUIPO DIRECTIVO.

Proporción de docentes insatisfechas según situación de revista y población atendida.

Docentes estatales de EGB3

Situación de Población atendida Revista

NBS NBI

Titular 36% (28) 55% (40) Interina  
- 89% (9) Suplente 20% (5) 65%  
(26)

LIDERAZGO DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA INNOVACIÓN.

Proporción de docentes insatisfechas según situación de revista y población atendida.

Docentes estatales de EGB3

Situación de Población atendida

Revista NBS NBI

Titular 21% (28) 38% (39)

Interina - 89% (9)

Suplente 40% (5) 58% (26)

CLIMA ESCOLAR (CONVIVENCIA) Proporción de docentes insatisfechas según sector, nivel de EGB y población atendida

Sector/ nivel	NBS	Población NBI	atendida
Estatal			
EGB1/2	26% (175)	47% (92)	EGB3 16%
(31)	54% (74)		
Privado			
EGB1/2	21% (52)	EGB3 17% (92)	17%
(23)			

Sector/nivel	Población atendida NBS NBI			
Estatal	EGB1/2	59% (171)	40%	74% (91)
	EGB3	(30)		56%(73)
Privado	EGB1/2	43% (53)	36%	39% (23)
	EGB3	(93)		

## RESPECTO AL DOCENTE

### Proporción/docentes insatisfechas según sector, nivel de EGB, situación de revista y población atendida

Sector, nivel y situación	NBS	Población atendida NBI de revista	
Estatal	EGB1/2		26%(65)
		Titular	25% (115) 33% (6)
		Interina	10% (19) 40% (20)
		Suplente	35%(37)
	EGB3		5 6% (41) 12% (8) 60% (5)
		Titular	59% (27)
		Interina	22% (27)
		Suplente	
Privado	EGB1/2		11% (45)
		Titular	
		Interina	25% (18)
	EGB3		14% (91) 33% (21) 00%
		Titular	
		Interina	(3) 100%(2)
	Suplente		

R)LIBRO ENTRE PARTICIPACIÓN Y ORDEN EN CLASE 'PropOición de docentes preocupadas según sector, situación de revista y actividad de capacitación

Sector/situación de revista		Carrera universitaria de grado o postítulo universitario para docentes		
		No emprendida		En curso
Estatal				
Titular	52%	(233)	42%	(19)
Interina	33%	(39)	20%	(5)
Suplente	65%	(81)	44%	(9)
Privada				
	Titular	47% (13 4)		23% (26)
	Interina			50% (2)
	Suplente	33% (12)		