UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA

FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES

PROGRAMA DE DOCTORADO

Educación e Intervención Social

TESIS DOCTORAL

EL TRABAJO DOCENTE Y SUS REPERCUSIONES EN LA SALUD: UN ESTUDIO SOBRE LAS CONDICIONES DE TRABAJO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CHONTALES (NICARAGUA).

Dirigida por:
Prof. Dr.David Cobos Sanchiz
Prof. Dr.Fernando López Noguero

Realizada por:
Prof. Winston Joseph Zamora

Juigalpa, Chontales
Noviembre 2016

TESIS DOCTORAL

El trabajo docente y sus repercusiones en la salud: un estudio sobre las condiciones de trabajo del profesorado de Educación Secundaria de Chontales (Nicaragua).

AGRADECIMIENTOS

"No dejes apagar el entusiasmo,
virtud tan valiosa como necesaria;
trabaja, aspira, tiende siempre
hacia la altura".
Rubén Darío

Es para mí imprescindible reconocer que el resultado final de esta etapa de mi vida personal, académica y de proyecto de vida, es una de las marcas de mayor satisfacción que prevalecerán por siempre. Como bien lo expresaba Mahatma Gandhi, la alegría está en la lucha, en el esfuerzo, en el sufrimiento que supone la lucha y no en la victoria misma. Por eso es muy significativo reconocer a todas y cada una de las personas que estuvieron a mi lado durante esta batalla, que con mucha entrega y sacrificio, hoy nos inunda de emoción.

Por eso desde este espacio quiero hacer mención especial a:

A una fuerza suprema e inmensurable, ese poder infinito que los creyentes llamamos Dios, a mi madre por haberme permitido vivir y desenvolverme en este mundo, a mi familia apreciada (mi esposa y mis hijas) por su espera sin límite y por robarles el tiempo, ellas por ser mi fuente de inspiración.

La colaboración de grandes académicos, profesores de la Universidad Pablo de Olavide, a otros colegas profesionales de la educación e investigadores nicaragüenses, de quienes cito al doctor Rafael Lucio Gil y al doctor Herman Van de Velde. Todos ellos con su conocimiento, tiempo y disposición conjugaron valiosos aportes.

A mi amigo, colega y decano Maestro Emilio López Jarquín, por ser gestor incansable para que muchos concretáramos sueños y dimensionáramos el mundo desde otra perspectiva.

A los doctores Fernando López Noguero y David Cobos Sanchiz porque desde que inicié este proceso formativo en Sevilla no dudaron en brindarme su apoyo como director y tutor de esta aventura llamada tesis doctoral.

Destacar la mención especial a mi amigo y acompañante de este proceso, al doctor David Cobos Sanchiz, él mismo con su paciencia, tolerancia y entusiasmo me permitió siempre sentirme como su colega, orientando además del avance de la tesis, pasos concretos para desarrollarme académicamente, permitiéndome ser su acompañante en diversas publicaciones, congresos y redes de investigación. A este caballero y amigo, infinitas gracias.

A todos mis colegas de departamento, o más bien de esa sala de profesores donde tratando de sobrellevar la carga de trabajo, los apuros del día a día que suele generar la actividad docente; nos permitimos espacios de discusión y ocio que han fortalecido mi desarrollo personal y el gusto por la vida. A mi colega Raquel Sing Brooks por su intensa actitud ante la vida, y por transmitirme sin mezquindad el cómo enfrentar los desafíos.

Cómo dejar de mencionar a mis colegas del colectivo de matemática, amigos de lucha, de ideales, de proyectos comunes. A Todos ellos por ser tan especiales, de alta dedicación y esmero por lo que se proponen, por ser fuente de inspiración permanente ante el trabajo y lealtad institucional. Del grupo mención especial al profesor Marcos Reyes Centeno, amigo y compañero de aventuras académicas, el mismo con su

peculiar personalidad siempre me permitió comprender algunas cosas desde otros ángulos.

De manera especial, a mi camarada el maestro Jairo Flores Morales, amigo cómplice incansable de sueños, retador de su superación personal y colaborador incesante del conocimiento. Gracias por su compañía, por tolerar mis desafiantes inquietudes y necedades.

A todos mis queridos ex-colegas, todos profesores de educación secundaria, a directores, a delegados sindicales, a todos los que quizás se me escape mencionar; pero que de una u otra forma colaboraron para que este estudio llegara a su final ejecución y conocimiento.

A todos ellos infinitamente gracias…

ÍNDICE GENERAL

PRIMERA PARTE ____ *1*

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN ____ 1

1.1 Introducción ____ 1

1.2 Planteamiento del problema ____ 4

1.3 Justificación del estudio ____ 10

1.4 DECLARACIÓN DE OBJETIVOS ____ 13

SEGUNDA PARTE ____ *14*

2. Marco teórico de referencia ____ 14

2.1 La profesión docente: entre la utopía y sus desafíos ____ 15

2.2 Repasando aspectos claves de la historia de la educación en Nicaragua 18

2.2.1La educación durante el liberalismo, Nicaragua: 1893-1909 ____ 18

2.2.2La educación en Nicaragua: Restauración conservadora (1910-1930) 21

2.2.3 La educación en Nicaragua durante los 50 años de 1929-1979: Retorno de los liberales, ascenso de los Somoza. ____ 24

2.3 Realidades absortas del empleo docente: Una panorámica a través de otros estudios y el caso Nicaragua. ____ 26

2.4 La organización del trabajo docente en Nicaragua ____ 34

2.4.1 Aspectos legislativos y estatuto docente ____ 34

2.4.2 Del ingreso y tiempo de Trabajo Docente ____ 40

2.4.3 De los deberes y derechos de los docentes ____ 42

2.5 El docente ____ 45

2.5.1 La identidad profesional del docente ¿Cómo lo ve la sociedad? ____ 45

2.5.2 El docente como persona ____ 50

2.5.3 Elementos que condicionan el escenario laboral del docente 53

2.5.3.1La Organización Escolar: Un elemento desapercibido 53

2.5.3.2 El alumnado 58

2.5.3.3 Los compañeros de trabajo: las relaciones 59

2.5.3.4 Relaciones con las familias y respaldo familiar 60

2.5.3.5 El clima del aula: la disrupción 65

2.5.3.6. Relaciones con las autoridades: directores 68

2.5.3.7 Género y trabajo doméstico 69

2.5.3.8 Influencia de la Nuevas Tecnologías 71

2.5.3.9 La atención a la Diversidad 73

2.6 Necesidades Sociales 76

2.6.1 Un panorama general 76

2.6.2 Realidad socioeconómica del profesorado en Nicaragua: Caso de la Canasta Básica. 77

2.6.3 Educación Social y Derechos Humanos 80

2.6.4 Exclusión Social 84

2.6.4.1Aproximación al concepto 84

2.6.4.2 Pobreza y desigualdad social 85

2.6.5 La educación para la salud: aspectos a implicar en la educación nicaragüense 87

2.6.5.1 Concepto de educación 88

2.6.5.2 Salud: Conceptualización 92

2.6.5.3 Concepto de educación para la salud 95

2.7 Promoción para la salud: "Empowerment strategy" 98

2.7.1 El Empowerment: Hacia una mejora de la calidad de vida 98

2.7.2 Promoción de la salud 100

2.7.3 Salud laboral en la profesión docente: Un elemento notable de la desigualdad en salud. 104

2.7.4 Condiciones de salud de los docentes: hacia la contextualización del caso en estudio. 108

2.7.5 Condiciones de trabajo 114

2.7.5.1Condiciones materiales y Sociales del trabajo docente: Elementos implicados en la salud del profesorado 114

2.7.6 Riesgo y Seguridad Laboral en el Trabajo Docente 120

2.7.7 La Educación para el Desarrollo y entornos laborables saludables 125

2.7.8 Relaciones entre Trabajo, Salud y Calidad de Vida 128

TERCERA PARTE: OPERACIONALIZACIÓN DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN ***130***

3. Aproximación al contexto en el que se desarrolla la Investigación 130

3.1 Del paradigma y la metodología de la investigación 136

3.1. 2 ¿Por qué un modelo Mixto? 139

3.2 Tipo de Investigación 139

3.3 Del trabajo de campo 143

3.3.1 Los sujetos implicados 146

3.3.2 Población Objeto de estudio 146

3.3.2.1 Tamaño de muestra y procedimiento para su selección: Fase cuantitativa 149

3.3.2.2 La muestra cualitativa: triangulación diversificando métodos y técnicas de recogida de información. 155

3.3.2.2.1 Los informantes clave 155

3.3.3 Del proceso de recogida y análisis de datos: Fase cuantitativa _____ 160

3.3.3.1 El cuestionario _____ 160

3.3.3.2 La validación del cuestionario _____ 163

3.3.3.3 Implementación del cuestionario _____ 170

3.3.3.4 Análisis e interpretación de los datos cuantitativos _____ 170

3.3.3.5 Declaración de Hipótesis de investigación _____ 173

3.3.4 Procesamiento e interpretación de los datos _____ 174

3.4 Fase cualitativa _____ 176

3.4.1 Proceso de Recogida de Información _____ 177

3.4.1.1 La entrevista: Diseño e implementación _____ 177

3.4.2 Grupos focales: Diseño e implementación _____ 180

3.4.3 Confiabilidad y validez cualitativa _____ 183

3.5 Análisis e interpretación de los datos cualitativos _____ 185

CUARTA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN _____ 191

4. Resultados fase cuantitativa _____ 191

1. Variable sexo/ elementos de la profesión y situación socioeconómica _____ 191

2. Variable Sexo/ aspectos del escenario laboral: condiciones de trabajo _____ 245

4.1 Resultados fase cualitativa _____ 276

4.1.1 Análisis e interpretación de datos _____ 276

5. CONCLUSIONES _____ 309

5.1 Contexto empírico del estudio y los objetivos _____ 309

5.2 Otras conclusiones derivadas de los análisis de correlaciones y las pruebas de hipótesis: _____ 320

6. Limitaciones _____ *321*

7. Implicaciones y líneas futuras de investigaciones _____ *323*

8. Referencias Bibliográficas _____ *326*

Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas (IEEPP). (2012).El PGR 2013 y el 9% del ajuste salarial para los maestros. (En línea). Consultado en: _____ *336*

9. ANEXOS _____ *346*

Anexo 1.Cuestionario _____ **346**

Anexo 2.Protocologo de Validación _____ **352**

Anexo 3.Entrevista _____ **359**

Anexo 4.Guión grupo focal. _____ **362**

Anexo 5.Consistencia interna del cuestionario _____ **365**

Anexo 6.Procesamiento de los datos en SPSS _____ **367**

Anexo 7. Publicaciones científicas que emanan de este trabajo _____ **369**

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes de las fases del diseño de investigación 143

Figura 2. Fase de ejecución del trabajo de investigación 144

Figura 3. Tamaño de la muestra con STATS 152

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Calificación Docente por nivel Educativo, 2007-2009 37

Gráfico 2. Condiciones laborales y quehacer docente 118

Gráfico 3. Trabajo en condiciones que dañan la salud 118

Gráfico 4. Ingresos / salariales / recreación familia 195

Gráfico 5. Comparación de medios de las categorías indicadas por sexo 250

Gráfico 6. Valoración del trabajo ante la sociedad 262

Gráfico 7. Situaciones que atentan contra la salud del profesorado 264

Gráfico 8. Situaciones de carencia del profesorado 266

Gráfico 9. Condiciones de las aulas para desarrollar la clase 268

Gráfico 10. Cuidado de la salud en el trabajo 270

Gráfico 11. Relaciones humanas entre colegas 272

Gráfico 12. Situaciones de carencias y afectaciones en la salud 274

Gráfico 13. Situaciones de carencias y afectaciones en la salud 276

ÍNDICE DE IMAGENES

Imagen 1. Atlas Ti. (EIC, directivo de sindicato) 281

Imagen 2. Atlas Ti. (EIC, profesional de la educación e investigador en educación) 283

Imagen 3. Atlas Ti. (EIC, Docente jubilado) 287

Imagen 4. Atlas Ti. (EIC, directores de sindicato) 289

Imagen 5. Atlas Ti. (EIC, funcionario del MINED) 292

Imagen 6. Atlas Ti. (EIC, funcionario del MINED) 295

Imagen 7. Atlas Ti. (EIC, funcionario del MINED) 297

Imagen 8. Atlas Ti. (Funcionario del MINED) 301

Imagen 9. Atlas Ti. (EIC, directivo de sindicato) 306

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Países con mayor pobreza en Latinoamérica 6

Tabla 2. Sobre salario docente 33

Tabla 3. Calificación docente por nivel educativo (2010 – 2013 en porcentaje)..... 37

Tabla 4. Formación continua y especialización docente 44

Tabla 5. Plazas docentes 45

Tabla 6. Carga de trabajo doméstico de profesoras mujeres 70

Tabla 7. Exclusión Social..... 85

Tabla 8. Problemas de salud asociados al trabajo docente. 109

Tabla 9. Población atendida CMP Juigalpa- Chontales..... 110

Tabla 10. Tipos de riesgos de exclusión social 112

Tabla 11. De los Riesgos laborales y Psicosociales 124

Tabla 12. Perspectivas de políticas educativas del Plan estratégico de Educación..... 134

Tabla 13. Distribución del profesorado de educación secundaria Chontales 148

Tabla 14. Resultado de muestra estratificado 154

Tabla 15. Criterios de selección de la muestra cualitativa 157

Tabla 16. Perfil de los profesionales que fungieron como validadores..... 167

Tabla 17. Operacionalización de Variables..... 172

Tabla 18. Protocolo definitivo de la entrevista semiestructurada..... 179

Tabla 19. Protocolo del guion para grupo focal 182

Tabla 20. Sistema de categorías 187

Tabla 21. Guion preguntas orientadoras o directrices para el análisis cualitativo 188

Tabla 22. Sexo de los participantes 196

Tabla 23. Edad de los participantes 197

Tabla 24. Rango de experiencia docente 198

Tabla 25. Comparación entre nivel académico y titulación 199

Tabla 26. Tipo de contratación docente 200

Tabla 27. Tipo de centro donde labora el docente 201

Tabla 28. Número de plazas 201

Tabla 29. Municipio donde ejerce la docencia 203

Tabla 30. Satisfacción laboral del profesorado 204

Tabla 31. Grado de satisfacción de ser docente 205

Tabla 32. Valoración de su profesión ante la comunidad 206

Tabla 33. Consideraciones del rol como docente 206

Tabla 34. Nivel de preparación docente 207

Tabla 35. Nivel de estabilidad laboral 208

Tabla 36. Red de amistades de mayor estrato económico 209

Tabla 37. Valoración por parte de la sociedad 209

Tabla 38. Acceso a créditos de los docentes 210

Tabla 39. Gestión del salario para compra de vehículo 211

Tabla 40. Nivel de condiciones de vida 211

Tabla 41. Ingresos para recreación 212

Tabla 42. Salario y necesidades básicas 213

Tabla 43. Acceso a internet 214

Tabla 44. Salario y formación especializada 215

Tabla 45. Profesión docente y prosperidad 216

Tabla 46. Profesorado y situaciones de carencia 217

Tabla 47. Beligerancia de la gestión sindical 218

Tabla 48. Espacio físico y trabajo docente 219

Tabla 49. Condiciones para el desarrollo de clases prácticas 220

Tabla 50. Percepción de las funciones del profesorado 220

Tabla 51. Seguridad laboral en los centros 221

Tabla 52. Condiciones para desarrollar las clases 222

Tabla 53. Cantidad de alumnos por aula 222

Tabla 54. Apropiada organización escolar 223

Tabla 55. Sobrecarga de trabajo docente 224

Tabla 56. Asignación de actividades contra su voluntad 225

Tabla 57. Realización de actividades de gestión 226

Tabla 58. Implicación en la organización del funcionamiento del centro.. 226

Tabla 59. Motivación para cumplir las funciones 228

Tabla 60. Apoyo de sus superiores 228

Tabla 61. Relaciones laborales entre colegas 229

Tabla 62. Acoso en el trabajo 230

Tabla 63. Promociones laborales 230

Tabla 64. Evaluación al desempeño 231

Tabla 65. Relaciones humanas con sus superiores..... 232

Tabla 66. Condiciones de evacuación 233

Tabla 67. Sistemas de detección de incendios 234

Tabla 68. Percepciones sobre escenario laboral 234

Tabla 69. Cuidado de la salud en el trabajo docente 235

Tabla 70. Acceso a los programas de salud preventiva 236

Tabla 71. Condiciones de trabajo que atentan la salud 238

Tabla 72. Sistema de salud y demanda de salud 239

Tabla 73. Relaciones laborales y problemas de salud 239

Tabla 74. Permiso para atender la salud..... 240

Tabla 75. Situaciones de carencia y salud 241

Tabla 76. Perfil de salud del profesorado..... 243

Tabla 77. Resultados obtenidos en el cálculo de Chi-Cuadrado para la variable Sexo..... 193

Tabla 78. Sexo al que pertenece el encuestado / ingresos salariales le permiten recrearse usted y su familia 194

Tabla 79. Valor del coeficiente de contingencia y la significancia 195

Tabla 80. Resultados obtenidos en el cálculo de Chi-Cuadrado para la variable Sexo..... 245

Tabla 81. Sexo al que pertenece el encuestado / sistema de salud al que tiene acceso 246

Tabla 82. Índice de Asociación 247

Tabla 83. Sexo al que pertenece el encuestado/ situaciones de carencia y que esto afecta su salud 247

Tabla 84. Medidas simétricas 248

Tabla 85. Resúmenes de casos y comparación de medias 249

Tabla 86. Edad del encuestado/ El sistema de salud al que tiene acceso corresponde a tus necesidades de salud 252

Tabla 87. Índice de asociación 253

Tabla 88. Número de años que lleva ejerciendo la docencia/ Consideras que en tu trabajo hay situaciones que atentan contra tu salud 254

Tabla 89. Índice de asociación 254

Tabla 90. Tipo de centro donde trabaja/ consideras trabajar en un adecuado escenario laboral 256

Tabla 91. Índice de asociación 256

Tabla 92. Tipo de centro donde trabaja/ sabes cómo cuidar tu salud en el desempeño de tu labor 257

Tabla 93. Índice de asociación 257

Tabla 94. Tipo de centro donde trabaja/ considera que puede ser promocionado laboralmente 258

Tabla 95. Medidas simétricas 259

Tabla 96. Correlaciones entre satisfacción docente/ la permanencia en la profesión 260

Tabla 97. Correlaciones entre satisfacción por ser docente/trabajo bien valorado socialmente 261

Tabla 98. Correlaciones entre satisfacción de la profesión/situaciones que atentan contra la salud 263

Tabla 99. Correlaciones entre satisfacción de ser docente/situaciones de carencia 265

Tabla 100. Correlaciones entre organización escolar/condiciones para desarrollar la clase 267

Tabla 101. Correlaciones entre organización escolar/cuido de la salud 269

Tabla 102. Correlaciones entre organización escolar/relaciones humanas entre colegas 271

Tabla 103. Correlaciones entre situaciones de carencia/Ingresos salariales 273

Tabla 104. Correlaciones entre situaciones de carencia/prosperidad de la profesión docente 275

Tabla 105. Conteo de la frecuencia de citas para la Categoría 1 279

Tabla 106. Conteo de la frecuencia de citas para la Categoría 2 291

Tabla 107. Conteo de la frecuencia de citas para la Categoría 3 298

PRIMERA PARTE

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Introducción

Cada vez que presenciamos algún discurso político, y éste ha de referirse a la educación, o a la calidad de la educación, que es más impactante todavía; ha de ser común escuchar calificativos como: el docente es el principal impulsor del desarrollo de los niños, niñas y jóvenes; los maestros son el alma, nervio y vida de la educación de un país; la profesión docente representa el principal dinamizador de desarrollo de un país; los docentes son la base de un buen sistema educativo; todo esto para acentuar la relevancia que tiene la educación en todas las dimensiones de desarrollo de la humanidad. Son muchas las iniciativas que se discursan en las agendas nacionales e internacionales sobre cómo la educación debe ser el motor incidente para un cambio social que contribuya a la erradicación de la pobreza, las desigualdades sociales y la injusticia; que empodere a la población mundial hacia la lucha por el cumplimiento de los derechos humanos, y que respalde la creación de trabajos decentes.

Todo lo anterior es irónico cuando se destaca la realidad acerca del trabajo docente en muchos países del mundo, en América Latina, y particularmente en Nicaragua. Y es que por un lado se reconoce que para hacer efectivos los propósitos de una educación para el desarrollo humano, se requiere desde el ámbito formal, de la actuación del profesorado de aula, o sea del profesional de la educación. Pero por otro lado se muestra poco interés por garantizar las condiciones materiales del trabajo docente, mejorar su realidad salarial, estimular su identidad y valoración social; y promover y velar por el cuidado de su salud.

Poner de manifiesto lo referido al *malestar docente* como bien lo

describía el profesor Esteve, es una de las grandes inquietudes de este estudio, revelar en el caso de Nicaragua que a pesar de los manifiestos esfuerzos del Gobierno por retribuir las condiciones salariales de los docentes, la realidad acerca de la falta de condiciones materiales y de atención a su salud persiste considerablemente; y que lejos de disfrutar una mejora de su prestigio y consideración social, son constante objeto de subvaloración e incomprensión por parte de nuestros gobernantes y de la sociedad.

Cabe destacar que este estudio tiene sus cimientos a lo largo del desarrollo del máster en educación para el desarrollo, sensibilización y cultura de paz. Obtuve esta formación entre los años 2012-2013 en la Universidad Pablo Olavide de Sevilla España. El programa presentaba para el curso de investigador, entre sus líneas de investigación, educación y promoción de la salud en el trabajo; para lo cual siendo educador de profesión y habiendo conocido la necesidad de conocer a fondo el malestar docente y el impacto que ha tenido el desempeño de éste en su salud, en correspondencia con esto es que se presentó y desarrolló la propuesta temática que se presenta en este documento.

Esta investigación está fundamentada en un diseño no experimental transeccional, la misma desde su planteamiento estuvo cimentada en el enfoque mixto (Cuantitativo-Cualitativo) de investigación. El objetivo principal del estudio fue la determinación de la percepción del profesorado de Educación Secundaria de Chontales (Nicaragua), sobre la relación de su escenario laboral educativo y las situaciones que le ponen en riesgo de exclusión social con su salud.

La confiabilidad y credibilidad científica del estudio, se consiguió sometiendo los instrumentos de recogida de información a consistencia

interna con apoyo del software estadístico SPSS 18.0 y el pilotaje, en el caso del cuestionario, y así la entrevista y el guion para grupos de discusión se sometió a juicio de colegas investigadores. Del mismo modo la triangulación de metodologías y fuentes fue otra técnica empleada para asegurar la validez de los datos.

Por tratarse de un diseño mixto de investigación, además de los 157 profesores seleccionados por muestreo probabilístico en la fase cuantitativa, se delimitó la muestra cualitativa, la cual para este estudio estuvo definida por 38 informantes claves seleccionados por conveniencia. La selección consistió fundamentalmente, primero, en seleccionar sujetos que temporalmente (es decir durante la investigación) no convivieran directamente en el contexto en el que se desempeñaba el profesorado de educación secundaria, más preciso sería decir que no formara parte del claustro docente, empero estos debían conocer muy de cerca la situación laboral y las condiciones de vida del profesorado desde distintos ámbitos. En segundo lugar, un grupo de profesores activos de educación secundaria de los diferentes municipios del departamento de Chontales, que elegidos por conveniencia, pudieron haber formado parte o no de la muestra delimitada, en la fase cuantitativa, por muestro probabilístico.

Entre los principales aspectos discutidos a partir de los resultados, sobresalen la poca o escasa atención a las condiciones de trabajo, sobrecarga de trabajo, insuficiencia en la provisión de materiales de apoyo a la docencia, lo cual expresan los profesores es un estresor en su desempeño, puesto que les obliga a buscarlo por otros medios, a veces hasta sufragándolo con sus bajos salarios, edificios con infraestructuras inapropiadas, en algunos casos centros escolares con servicios sanitarios en condiciones que atentan contra la salubridad, desmesurado número de

alumnos por aula y la falta de acceso a recursos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son situaciones que deben enfrentar los profesores para desarrollar su práctica docente sin subterfugios.

Por otro lado en relación a su condición de vida la mayoría de profesores registran un estado de pobreza y endeudamiento, resaltando que el salario devengado está incluso por debajo del costo de la canasta básica. En el caso del acceso a la salud todos los profesores coinciden en sentirse vulnerables y hasta excluidos ante el menesteroso servicio de salud, la falta de atención médica especializada y la carencia de medicina son las realidades que debe enfrentar este sector ante el desempeño de su mal valorada, pero sublimada profesión.

La presente trabajo nos aproxima acerca de esta realidad en Nicaragua para tratar de describir, desde la propia percepción de los protagonistas, la situación socio-laboral en las que se desarrolla el trabajo docente y cómo ésta repercute en su salud. Se espera, por tanto que estos resultados permitan poner en evidencia alarmante la vigilancia hacia la promoción y cuido de la salud docente.

1.2 Planteamiento del problema

Vivimos en una era globalizada que pretende de forma acelerada y a todo coste el codiciado crecimiento económico, como consecuencia ésta no muestra de forma tangible el anhelado aumento de la calidad de vida de la ciudadanía; por el contrario esta sociedad globalizada ha traído consigo un aumento progresivo de pobreza y desigualdad social. Siendo la Educación, desde el ámbito formal, un proceso que se conlleva desde la escuela y que está orientada hacia el desarrollo humano, ésta ha venido funcionando de manera natural frente a la carencia de condiciones de

aprendizaje, como de condiciones laborales. En muchos casos la falta de estas condiciones no procura un proceso inclusivo e integral de la persona. Lo más destacado frente a esta falta de condiciones es que se ve afectado el bienestar del profesorado y los estudiantes, llegando a convivir pues en la misma escuela, con situaciones que promueven la **exclusión social**.

En este contexto actual Nicaragua destaca de otros países por poseer un modelo de gobierno que promueve los valores cristianos, socialistas y solidarios. El mismo se plantea la valoración de la vida humana como sagrada, la opción preferencial por los pobres y el respeto de la dignidad de todo ser humano sin distingo de raza, etnia, color de piel, religión, ideología, clase social, nivel de ingreso, preferencia sexual y ninguna otra forma de discriminación o explotación.

A pesar de que este modelo niega lo expresado por Nussbaum (2015) cuando dice que los modelos actuales de los países desarrollados sólo tienen por meta el crecimiento económico, sin preocuparse por la distribución y la igualdad social, ni por las precondiciones de la democracia estable, ni por la calidad de las relaciones de raza y de género, ni por la mejora de otros aspectos de la calidad de la vida de un ser humano, como la salud y la educación. No obstante, aunque Nicaragua concentra esfuerzos para levantar la economía del país y por ende la calidad de vida de los nicaragüenses; continua prevaleciendo entre los países con alto nivel de pobreza en América Latina, de acuerdo con el informe Panorama Social de América Latina, presentado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014).

Tabla 1. Países con mayor pobreza en Latinoamérica

América Latina (18 países): personas en situación de pobreza e indigencia, alrededor de 2005 y de 2012, y 2013
(En porcentajes)

País	Alrededor de 2005			Alrededor de 2012			2013		
	Año	Pobreza	Indigencia	Año	Pobreza	Indigencia	Año	Pobreza	Indigencia
Argentina [a]	2006	24,8	9,6	2012	4,3	1,7	...	...	...
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2004	63,9	34,7	2011	36,3	18,7	...	...	...
Brasil	2005	36,4	10,7	2012	18,6	5,4	2013	18,0	5,9
Chile	2006	13,7	3,2	2011	10,9	3,1	2013	7,8	2,5
Colombia [b]	2005	45,2	13,9	2012	32,9	10,4	2013	30,7	9,1
Costa Rica [c]	2005	21,1	7,0	2012	17,8	7,3	2013	17,7	7,2
Ecuador	2005	48,3	21,2	2011	35,3	13,8	2013	33,6	12,0
El Salvador	2004	47,5	19,0	2012	45,3	13,5	2013	40,9	12,5
Guatemala	2002	60,2	30,9	2006	54,8	29,1	...	...	...
Honduras	2007	68,9	45,6	2010	69,2	45,6	...	...	...
México	2006	31,7	8,7	2012	37,1	14,2	...	...	...
Nicaragua	2005	61,9	31,9	2009	58,3	29,5	...	...	...
Panamá	2005	31,0	14,1	2011	24,0	11,3	2013	23,2	12,2
Paraguay	2005	56,9	27,6	2011	49,6	28,0	2013	40,7	19,2
Perú [d]	2003	52,5	21,4	2012	25,8	6,0	2013	23,9	4,7
República Dominicana	2005	47,5	24,6	2012	41,2	20,0	2013	40,7	20,2
Uruguay [a]	2005	18,8	4,1	2012	6,1	1,2	2013	5,7	0,9
Venezuela (República Bolivariana de)	2005	37,1	15,9	2012 [e]	25,4	7,1	2013 [e]	32,1	9,8

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2014

El gráfico confirma la posición de pobreza que ocupa Nicaragua en relación con el resto de los países de la región. Sin embargo de acuerdo con las estimaciones de la CEPAL, Nicaragua muestra un crecimiento si comparamos datos entre 2005 y 2012 (CEPAL, 2012); por lo que esta última cifra anunciada, demuestra que el modelo de gobierno está trabajando incesantemente en función de cumplir con los Objetivos del Milenio (ODM), aspirando a erradicar con la pobreza totalmente como se planificó en la Organización de la Naciones Unidas (ONU) en el año 2007 y destacando la esperanza por procurar mejores condiciones de vida para todos los nicaragüenses.

Sin embargo el hecho de que aun destaque la pobreza, es un indicador que pone de manifiesto que aunque las políticas sociales del gobierno actual estén encauzadas claramente al desarrollo del país, no será

posible a corto plazo generar empleos decentes, es decir formales, y con vasta cobertura de seguridad social. No es previsible por ahora el desarrollo significativo de un buen número de empleos que mejoren los niveles de ingreso (por ejemplo el del sector educación) a favor de un consumo que garantice la supervivencia con parámetros equilibrados, y por consiguiente, que puedan incidir en la superación de exclusiones provenientes de los altos niveles de pobreza.

El Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas (IEEPP) en octubre de 2012 reveló que en Nicaragua, un país de renta media baja, los maestros devengan un salario básico mensual de 170 dólares al mes, el cual era inferior al del resto de los países de la región centroamericana, pero además apenas sólo se podía comparar con el de Tanzania, siendo éste uno de los más pobres de África Subsahariana, cuyo ingreso per cápita era la mitad del ingreso per cápita de Nicaragua.

En el contexto actual los profesores de educación media devengan un salario que se ha incrementado aproximadamente hasta los $ 255, el cual sigue siendo insuficiente, además los mismos permanecen a un ritmo que los mantiene presionados por lograr buenos resultados con respecto a las metas educativas, enfrentando toda serie de dificultades para desarrollar plenamente su profesión; tales como falta de una infraestructura adecuada, carencia de bibliotecas, excesivo número de alumnos por aula, carencias de material didáctico, equipos de laboratorio, falta de atención a la salud laboral, etc.; situación que termina impactando en la calidad de los servicios educativos, y en definitiva en los niños, niñas y adolescentes, en la calidad de vida del profesorado y en la competitividad actual y futura del país.

A pesar de que en los últimos años, las políticas públicas y la disposición política del Gobierno de turno han logrado mediante la

planificación estratégica de la educación un incremento en sus tasas de matrícula en todos los niveles, la disminución del abandono escolar, la provisión de textos escolares, la capacitación y formación del profesorado y dirigentes de centros; además se han concretado notorios esfuerzos por solventar la capacidad adquisitiva de consumo del profesorado de primaria y secundaria sobre los productos de la canasta básica[1] (Plan Estratégico de Educación 2011-2015). No obstante siguen sin resolverse problemas de gran trascendencia como: sistematizar el propio fenómeno educativo(enseñanza- aprendizaje), el para qué de la educación y sobre todo a valorar y gestionar ineludiblemente aquellas variables que marcan prioridad para desarrollar un proceso educativo favorable y unas condiciones de vida justas para el profesorado, entre éstas variables, que han pasado por desapercibidas, citamos: **Condiciones laborales para el profesorado que repercute en el escenario de aprendizaje de los estudiantes, situaciones de exclusión social en las que convive el profesorado dentro y fuera de la escuela, y por último y como consecuencia de las anteriores la salud docente.**

Para hacer más pertinente lo antes expresado, retomamos lo dicho por Lucio (2006) en su artículo "Condiciones del trabajo y salud docente: tema obviado, pero clave", presentado en el periódico nicaragüense El Nuevo Diario en su edición del 29 de julio del 2006, empero consideramos vigente.

[1]En Nicaragua se le llama así al conjunto de bienes y servicios que una persona necesita para suplir sus necesidades básicas.

"Las reformas educativas del país parecieran tener capacidad "mágica" para obtener los resultados que pretenden, sin contar con el factor humano, en cuyas manos está la posibilidad de aplicarlas. Se trata del personal docente, al que el Banco Mundial ha llegado a reducir a "un insumo más", a la par de libros de texto o material didáctico. La perspectiva eficientista, que hoy rodea a la educación, principalmente en cuanto al tratamiento que se da a la profesión docente, acaba concibiendo a la educación como una gran empresa en la que lo único importante es producir buenos resultados, obviando la importancia que tiene el personal docente, sus condiciones de trabajo y el ambiente psicosocial en que se desempeña para un desempeño efectivo. Su profesión con las condiciones laborales, físicas, psicológicas y sociales que la acompañan representa la "caja negra" del sistema educativo, aun siendo su pilar fundamental" (p. 5) .

Para cerrar este planteamiento y procurar sustentarlo como desafío hacia un empoderamiento del profesorado, incitamos a la reflexión de los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera puede incidir la educación desde el ámbito formal(escuela), en el empoderamiento del profesorado en función de superar el flagelo social en que convive?; ¿Por qué siendo considerada la profesión docente una actividad "influyente", no es desde su propia esencia que el profesorado ha conseguido dignificar su condición de vida?; ¿Se deben continuar obviando estas situaciones (falta de condiciones de trabajo, carencias económicas, exclusiones sociales, etc.) cuando el sector formal de la educación es el sitio que atiende en materia formativa a los niños y niñas que serán los hombres y mujeres del mañana, promotores del desarrollo humano, y muchos de ellos los profesores del futuro?; ¿Qué motivación puede mostrar un profesor para creer y pregonar el desarrollo humano si debe enfrentar situaciones de vulnerabilidad social todos los días?; ¿De qué manera afectarán al profesorado todos estos

escenarios de vida? ¿Entonces qué puede hacerse desde la educación formal y la profesión docente para contribuir con la mejora de la valoración social de éste y de su calidad de vida?

1.3 Justificación del estudio

Buena parte del contenido de esta justificación, tiene implícito algo del pensamiento pedagógico de Juan Bautista Arríen, y que es oportuno retomar de su legado el hecho de atribuirle la visión optimista, esperanzada y esperanzadora de la educación y de la profesión magisterial. Retomamos de su pensamiento que hemos de reconocer que la educación contiene la esencia emancipadora del ser humano, y que además es un factor coadyuvante de los cambios sociales; y que por tanto debe favorecer el progreso.

Son muchas las iniciativas que se discursan en las agendas nacionales e internacionales sobre el cómo la educación debe ser el motor incidente para un cambio social que contribuya a la erradicación de la pobreza, las desigualdades sociales, de la injusticia, que empodere a la población mundial hacia la lucha por el cumplimiento de los derechos humanos, y que respalde la creación de trabajos decentes.

En el mundo entero, se atribuyen distintos calificativos para acentuar la relevancia que tiene la educación en todas las dimensiones de desarrollo de la humanidad, así por ejemplo es común el término educación para la sostenibilidad, educación para la vida, educación para el desarrollo, educación para la paz, educación ambiental, educación para todas y todos, educación para la salud, entre otros. No obstante, muchos de los actuares de estas "educaciones para" se han venido centrando en el asistencialismo tradicional por Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), lo cual deja corto el verdadero propósito de la

educación sobre el cambio de mentalidad (empoderamiento) a favor del desarrollo humano.

De tal modo que es imprescindible retomar las riendas del asunto desde la difícil tarea de compenetrar en los contextos en que se desarrolla la educación formal, y considerar una prioridad las situaciones en las que se acontece el fenómeno educativo (con todas sus implicaciones) en las escuelas del mundo, con prioridad en aquellos países y ciudades que resaltan frente a situaciones de vulnerabilidad social.

Para hacer efectivos los propósitos de una Educación para el Desarrollo humano, hemos de reconocer que esto requiere, desde el ámbito formal, la actuación del profesorado de aula, del profesional de la educación. Por lo que los factores que intervienen en el escenario laboral, sus condiciones de vida, su identidad y valoración social y su salud frente al desempeño, deben de ser temas de mucha consideración para sublimar la profesión docente y conseguir la educación deseada.

Lo expresado antes implica al profesorado, de tal modo que la calidad de vida de los mismos debería ser uno de los elementos a tratar de forma concienzuda y globalizada. No es posible hablar de educación para el desarrollo y disertar en el las temáticas relacionadas a la equidad, justicia social, calidad de vida, oportunidades de consumo, acceso al cuidado de la salud, longevidad, entre otros temas, cuando tenemos aun profesorado con un nivel de vida que lo expone ante la carencia. No obstante el profesorado anhela la sublimación de su profesión, pero carece de beligerancia para mostrar que es capaz de destacarse en esta sociedad como principal inspirador y promotor del desarrollo humano, tal que no es desde los docentes que se suscita la necesidad de superar la mala valoración de la que se ha venido haciendo merecedor en la mayor parte

de los países de América Latina, muy particularmente en Nicaragua.

Otro aspecto que pone relevancia a la necesidad de penetrar en este estudio es incitar al reconocimiento de que en la profesión docente al igual que otras están presentes circunstancias que generan riesgo; como bien lo expresa Janaina (2000), "estas situaciones *son elementos, fenómenos, ambientes y acciones humanas que encierran una capacidad potencial de producir lesiones o daños materiales y cuya probabilidad de ocurrencia depende de la eliminación o control del elemento agresivo*" (p. 126).

Por otro lado destacar la realidad sobre el malestar docente como bien lo describía el profesor Esteve, es otra de las grandes inquietudes de este estudio, revelar no sólo como la realidad persiste prescindiendo de atención, sino que aumenta considerablemente y cómo los docentes lejos de disfrutar una mejora de su prestigio y consideración social son constante objeto de subvaloración e incomprensión por parte de nuestros gobernantes y de las familias.

Por todo lo expuesto se considera que poner de manifiesto realidades sobre **los escenarios laborales, situaciones de vulnerabilidad social y sus implicaciones en la salud del profesorado de educación media o secundaria de Chontales**, debe constituir una problemática latente y urgida a considerar por nuestro Ministerio de Educación (MINED), la comunidad educativa en general y nuestro Gobierno como objeto de estudio, y desafío por resolver sin más dilación.

1.4 DECLARACIÓN DE OBJETIVOS

Objetivos Generales:

- ✓ Determinar la relación existente entre aspectos del trabajo docente (entorno laboral) y situaciones de la condición de vida del profesorado, que le ponen en riesgo de exclusión social y afectan su salud.
- ✓ Fomentar la promoción y cuidado de la salud docente enfatizando en la necesidad de equilibrar aquellas situaciones que siendo inherentes a la profesión y/o provocadas, inciden negativamente en su desempeño y en su estado de salud.

Objetivos específicos:

- ➢ Examinar ideas e investigaciones relacionadas que ayuden a fundamentar este estudio.
- ➢ Describir las condiciones socio-laborales del profesorado y aquellas situaciones de su condición de vida que le ponen en riegos de exclusión social.
- ➢ Obtener información sobre aspectos de la práctica educativa (escenario laboral) que podrían afectar la salud del profesorado.
- ➢ Establecer la relación entre el escenario laboral educativo y las situaciones en riesgo de exclusión social que podrían estar afectando la salud del profesorado.

SEGUNDA PARTE

2. Marco teórico de referencia

Para cualquier teoría del aprendizaje, independientemente de su orientación y planteamientos teóricos, el rol del maestro es preponderante. No ha habido paradigma alguno de educación, que pueda demostrar hasta hoy, que no hacen falta los profesores en las aulas de clases, ni siquiera las tecnologías de la comunicación (TIC) le podrán desplazar en su totalidad. Sin embargo lo que sí es deplorable son las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje en muchas escuelas del mundo, y que las condiciones de vida del profesorado no sean retomadas por ninguna ideología política, ni por ningún gobierno con mesurado interés.

Frente a todo lo expuesto y a otras realidades en las que ha venido desarrollándose el desempeño docente en muchos países del mundo, en todas sus dimensiones, consideramos pertinente y necesario tomar postura, como parte del profesorado y futuro investigador del tema desde un paradigma interpretativo y sociocrítico, develando así datos y situaciones específicas que muestran cuán dura es la realidad que enfrenta el profesorado para desempeñar su mal valorada labor, así como también hacer prevalecer la necesidad de prestar atención a las condiciones laborales y de vida en las que convive el profesorado.

Este marco teórico procura develar información relacionada al problema de investigación, sus objetivos y sus hipótesis, permitiendo así evidenciar por medio de otras experiencias de investigación y teorías científicas la pertinencia y contextualización del estudio.

2.1 La profesión docente: entre la utopía y sus desafíos

"La educación, más que cualquier otro
recurso de origen humano, es el gran igualador
de las condiciones del hombre,
el volante de la maquinaria social".

Horace Mann

Cada vez que presenciamos algún discurso político, y éste ha de referirse a la educación, o a la calidad de la educación que es más impactante todavía; ha de ser común escuchar calificativos como: el docente es el principal impulsor del desarrollo de los niños, niñas y jóvenes; los maestros son el alma, nervio y vida de la educación de un país; la profesión docente representa el principal dinamizador de desarrollo de un país; los docentes son la base de un buen sistema educativo; así se puede constatar en lo referido en el informe sobre la educación para el siglo XXI, presentado por la Comisión Delors (Comisión Europea) en informe para la UNESCO (1996), en donde decía "la educación encierra un tesoro" y debemos estar conscientes de que para llevar a la realidad esta visión, mucho dependerá del personal docente.

Así de otro modo, Lucio (2012) expone que el profesorado hace posible que el derecho a la educación se haga realidad,…el país podría prescindir de todas las estructuras de poder y gestión del MINED, y el magisterio y la educación seguiría rumbo. Constituyen, en esencia, la principal reserva moral de la sociedad (p. 237).

Es de gran pertinencia reconocer que la labor del profesorado es de las más complejas, aunque esto pareciese pasar desapercibido por otros sectores, por la sociedad y los dirigentes mismos de los sistemas educativos. Los mismos se enfrentan a realidades en las que el estudiante, los padres de

familia, y la comunidad educativa, en general, espera de éste su máxima entrega, un apostolado, y como consecuencia de ello que responda por los resultados académicos de sus hijos; pero nadie invoca por una mejor calidad de vida de los mismos.

Desde la segunda mitad del siglo XX se ha venido evidenciando que a todo lo que se enfrenta el ser humano en sus distintas etapas de vida (desde la infancia, juventud asociada a la edad escolar, adultez vinculada a la vida profesional y la ancianidad ligada a la jubilación) no se corresponden con lo que se vive actualmente y menos con lo que ha de llegar. Por tanto está claro que de forma urgida esto presupone una reconceptualización de la educación que requerimos, del tiempo de la educación y de los espacios de educativos (Bernal, s.f). Lo que denominamos nuevos retos de la educación en la sociedad de la información, el impacto de la tecnología, la virtualización de la educación, la escuela en la era informatizada, la globalización, la contextualización e internacionalización de la educación, entre otras cuestiones implican la figura y el rol del docente.

Todo lo debatido demanda una amplia e incesante tarea por abordar, y es que ni con las nuevas tecnologías se puede prescindir de la función peculiar del profesor. Ante esto entra en agenda la necesidad de reconocer que para asumir todos estos retos será necesaria la exigencia de un docente dotado de nuevas competencias, de una formación ajustada a la época, de la garantía de los medios y recursos apropiados; y además de ambientes de trabajo que garanticen las altas exigencias del contexto, pero sin obviar cual deberá ser la condición social y la calidad de vida de este profesor para enfrentar tales desafíos.

En el caso particular de Nicaragua, es muy común escuchar de dirigentes y técnicos del Ministerio de Educación que los maestros se resisten al cambio, lo cual si no se aporta cuestionamiento y reflexión no tiene sentido alguno. Algunas preguntas que deberían hacerse son entre otras: ¿Será cierto que no quieren cambiar ¿cuáles son las causas de tal situación?, ¿a qué se debe tal resistencia, si es que existe?(Lucio, 2012). Y es que en medio de ésta realidad las políticas educativas cada vez que apuntan a hacer cambios, los mimos provienen de estadios burocráticos con poca o casi ninguna consulta, obviando las lecciones aprendidas o experiencia que desarrollan los maestros durante su vida laboral. Esto mismo provoca que los maestros sean tratados como objetos en la aplicación de modelos copiados de otros contextos; y en el peor de los casos esta realidad resalta en el malestar docente.

El informe de seguimiento de la educación para todos (EPT) presentado por la UNESCO en el año 2015, continúan siendo alarmantes situaciones como las siguientes: escasez de docentes formados, relación enseñanza-aprendizaje con los recursos disponibles, inversión en materiales educativos adecuados, mejora de entornos escolares, suministro de tecnología para la educación, la educación no es prioridad en muchos presupuestos y la falta de inversión en los docentes. Ante todos estos eventos que mantienen prevalencia en muchos contextos del mundo incluyendo el nicaragüense, la reflexión va dirigida a cuestionarnos ¿de qué manera pueden los maestros ser partícipes de la mejora de estas situaciones?, ¿cuál es la realidad socioeconómica de los profesores y cómo incide esto en su desarrollo profesional y en su salud?, ¿cómo puede el docente incidir en las asignaciones presupuestarias que beneficien la actividad docente?, ; y por último, ¿cuál es el actuar de los dirigentes sindicales docentes ante sus demandas y carencias?

2.2 Repasando aspectos claves de la historia de la educación en Nicaragua

2.2.1La educación durante el liberalismo, Nicaragua: 1893-1909

Para comprender un poco la compleja situación de la realidad de la educación de Nicaragua, en este momento, es crucial retomar aspectos memorables que destacan su evolución e involución, al menos a partir de inicios del siglo XX. A pesar de que sería interesante ahondar el tema en todas sus dimensiones durante los diferentes gobiernos, sólo acentuamos aquellos aspectos de la historia que consideramos oportunos en relación a la temática en estudio.

Así pues el siglo XX para la educación en Nicaragua comienza con la Revolución Liberal en los años 1893-1909 bajo el gobierno del General José Santos Zelaya, régimen que iniciaba múltiples proyectos que viabilizaran la exportación cafetalera (caminos, puentes, redes ferroviarias, se mejoraron puertos y las comunicaciones telegráficas), promulgaba una nueva constitución política, y que en dicha constitución se promulga la Ley Fundamental de Instrucción Pública (Rodríguez, 2012). Esta Instrucción seguía las pautas del Sistema Escolar Francés y sobre ella, Gilberto Barrios dice que para él "significó el primer paso dado en Nicaragua para la organización integral de la enseñanza" (Barrio, s.f).

Respecto a la educación, en el art. 56 de la Constitución Política de1893, se expresaba lo siguiente: "Se garantiza la libre enseñanza, la que se costea con los fondos públicos, será laica y la primaria será además gratuita y obligatoria, la ley reglamentará la enseñanza sin restringir la libertad, ni la independencia de los profesores" (De Castilla, 1972).

Así pues uno de los objetivos del nuevo gobierno, para entonces, fue priorizar la educación, en ese sentido el 14 de abril de 1894 se acordó que una de las tareas principales del gobierno tenía que ser la **reorganización de**

la Instrucción Pública. Para entonces el gobierno de Zelaya, a pesar de los conflictos bélicos que enfrentó, tuvo cierta estabilidad financiera, lo que hizo posible el empuje que dio a las reformas educativas (Diario de Nicaragua, 1894).

En ese continuar al respecto, el General Zelaya, en su "Manifiesto dirigido a los pueblos de la República", el 1 de mayo de 1894 en el Diario de Nicaragua, al inaugurarse el primer período constitucional, expresó:

> *Vehementes deseos ha tenido el ejecutivo de restablecer las escuelas, cerradas desde el año pasado, a causa de la revolución de Abril; pero los ingentes gastos de la guerra frustraron ese anhelo.*
>
> *Hoy se ocupa en los preparativos de la reinstalación de ellas sobre una base sólida, que asegure el buen éxito de la enseñanza popular.*
>
> *Al efecto, el señor Ministro de Instrucción Pública ha invitado a una conferencia pedagógica a los profesores más distinguidos del país, para llegar a conclusiones que sirvan de pauta al nuevo plan de estudios que se proyecta.*

Es oportuno resaltar que en ese entonces, el período liberal 1893-1909, una de las medidas administrativas del Ministerio de Instrucción fue la creación de la Policía Escolar, cuya función era vigilar que los niños no se escaparan o faltaran a clase, como medio de evitar la inasistencia a la escuela y la vagancia (Rodríguez, 2012).

También durante este período se emitieron una serie de leyes que hicieron posible el funcionamiento ordenado del sistema educativo, por ejemplo, nos referimos a la renta escolar, que a la letra decía:

> *Art. 1. Créase una renta, que se destinará exclusivamente a promover el desarrollo de la enseñanza nacional y a la construcción de edificios*

escolares que reúnan las condiciones que prescriben la arquitectura especial de esta clase de obras.

Art. 2. Esta renta, que se llamará renta escolar, será recaudada y administrada por el Banco Nacional de Nicaragua Incorporado, de conformidad con el decreto de 31 de octubre último, y dependerá directa y únicamente del Ministerio de Instrucción Pública, que expedirá los órdenes de pago contra el Banco, Según el presupuesto del ramo.

Sin embargo a pesar de todo lo acordado en papel y tinta en las leyes emitidas y reconociendo los esfuerzos del Ministerio por introducir mejoras en los locales, estos no reunían las condiciones pedagógicas requeridas por la higiene escolar, en términos de iluminación, ventilación y tamaño de las aulas. Así mismo, se acusa la falta de mobiliario escolar adecuado. Por ejemplo un informe del Inspector Departamental de Matagalpa y Jinotega, en su informe del 6 de febrero de 1906, señala:

"Sin edificios construidos con fines exclusivamente pedagógicos, o siquiera de suficiente espacio, luz y ventilación y demás condiciones higiénicas; sin mobiliario y útiles de enseñanza y sin un profesorado especialmente preparado, con la vocación que comunica decidido interés por la enseñanza, es imposible hacer de cada escuela un centro de espontánea atracción para los educandos…faltan en todas las escuelas aparatos y locales apropiados para gimnasia…resulta así que es un mito la educación integral, y bien puede decirse que en las escuelas se atiende de manera imperfecta, todavía rudimentaria, a la educación intelectual" (Memoria del Ministerio de Instrucción pública, 1907).

Por otro lado tenemos el tema del salario de los y las docentes, el cual en este período no era igual para todos, y por las variantes presentadas se puede inferir que las diferencias de salario radicaban en la calidad de las escuelas. Esto es, si eran elementales (establecidas en caserillos, aldeas,

pueblos) o privadas, urbanas o rurales (Rodríguez, 2012). Sin embargo, en decreto del 28 de febrero de 1900 se había reglamentado el salario del personal de las escuelas superiores (escuelas de primaria que poseían profesores graduados de las escuelas normales), así el de directores y profesores de *kindergarten* y profesores de otras especialidades, del mismo modo se normaría del profesorado de secundaria para 1907; Y así se fueron haciendo intentos por normar y homogenizar el tema del salario.

2.2.2La educación en Nicaragua: Restauración conservadora (1910-1930)

Habiendo reconocido que el triunfo de la Revolución Liberal liderada por el General José Santos Zelaya el 11 de julio 1893, representó el fin del período conservador, y tuvo un significado muy importante en la historia de este país, ya que las tradiciones que se arrastraban desde la época colonial, estaban muy arraigadas, pese a los intentos de cambio introducidos por los conservadores más progresistas del periodo anterior. La constituyente de 1893 significó pues el principio de un nuevo orden que venía a destruir los antiguos privilegios, especialmente los relacionados con la iglesia (Rodríguez, 2005).

Sin embargo para 1917 año en que asume el poder Adolfo Díaz en Nicaragua se oficializa la enseñanza religiosa en las escuelas de primaria y secundaria. Sencillamente se estableció que la mayoría de la población de Nicaragua era católica. Ese fue el período rector de la política educativa de los conservadores (op. cit., 2005).

A pesar de que en el período anterior se había decretado algo relacionado con la renta escolar, la misma era de implicación más discrecional, mientras que en este período, la ley creadora y reglamentaria de la Renta Escolar (decretada en 1914), bien justificada por la crisis económica, el gobierno creó un impuesto sobre cada litro de aguardiente,

alcohol y por cada libra de tabaco, del cual se establecía que el 20% estaría destinado al sostenimiento de las escuelas normales, el 30% para la adquisición de materiales educativos. Aunque ya para 1915, tras varios decretos reformados, se destina el 50% de los fondos recaudados serían empleados para el pago de presupuestos escolares, el 10% restante se debía destinar en la importación de material educativo. Los impuestos destinados a la Instrucción Pública, debían ser administrados por las juntas de padres de familia (Compilación de Leyes de Instrucción Pública, 1876-1917).

Es valioso destacar que la ley de la renta escolar continuó presentando variantes, siempre a favor del desarrollo de la educación, así también de este período es pertinente resaltar de positivo la ley del médico escolar, la cual en decreto del 31 de marzo de 1924 se reglamentó la inspección médico-escolar. Las funciones del médico escolar, eran entre otras, estudiar los planos de los edificios escolares desde el punto de vista de su ubicación, construcción, iluminación, ventilación; verificar e informar las condiciones higiénicas de los edificios destinados a escuelas. Del mismo modo debía vigilar los ejercicios físicos de los alumnos, dar instrucciones al personal docente respecto a los síntomas más importantes de las enfermedades, y de las medidas que debían adoptarse para evitar su propagación; practicar examen médico a los profesores y atender todo caso de accidente que ocurriese en la escuela (Ley del médico escolar, 1924).

En relación a la Infraestructura y mobiliario, desde principios de los años 20 se reporta que las escuelas están en franco deterioro como consecuencia de la situación que vivía el país. Las guerras afectaron las dos terceras partes de la población y el índice de analfabetismo era del 75%. En

las *Memorias de Educación* se informa que, al finalizar el curso escolar 1926/27 los efectos de las contiendas habían afectado la situación escolar, habiéndose cerrado muchas escuelas en muchos departamentos para ser usadas como hospitales (Rodríguez, 2005).

Otros informes se refieren a las condiciones del centro, el mobiliario, los materiales de enseñanza, fue común la queja por el deterioro de los materiales adquiridos en tiempos de Zelaya, la falta de textos escolares y las malas condiciones de los locales. Víquez, de Juigalpa, asevera que:

> *"Aunque el material de enseñanza (…) deja mucho que desear, el Gobierno se ha esforzado en el presente año para que siquiera tengan los maestros los elementos más indispensables para el desarrollo de los programas (…) pero de lo que más se carece es de pupitres, supliéndose actualmente con asientos que llevan de sus casas los educandos y con bancas que han proporcionado los municipios y padres de familia" (Sánchez, 1920).*

Por otro lado Cárdenas (1921) relata que Salvador Reyes, Jefe Político de Estelí, en su informe anual expresa que todas las escuelas carecen de útiles, como mapas, pizarrones, mesas, pupitres, asientos y textos para la enseñanza, "*viéndose por este motivo en dificultades los directores y profesores para llenar el programa y las aspiraciones de los educandos*" (p. 12). La misma observación hace el inspector de Granada, Sáenz: "*una visita a cualquiera de nuestras escuelas puede revelar la pobreza de mobiliario y material técnico de educación*" (p.13).

Un aspecto considerablemente positivo de este periodo fue el Primer Congreso de Profesores de Nicaragua de 1917. Este congreso fue el primero en su género que se realizó en el país, y significó un avance considerable en

el desarrollo de la educación nacional, pues en él se debatieron temas de interés pedagógico.

Este congreso, el cual se realizó con mucha organización y en cual el presidente Emiliano Chamorro (1917) publicó una convocatoria que iniciaba de la siguiente manera:

> *"Que estando para abrirse el curso académico de 1917-1918, y teniendo el gobierno el propósito de dar a la enseñanza nacional el mayor y más práctico desarrollo, en armonía con las crecientes necesidades de la república…conviene oír la opinión de los profesores más versados y experimentados del país; y convocar a un congreso de profesores en cuyas sesiones se puedan discutir las tesis que el ejecutivo desea proponer".*

En este congreso eran, entre otros, los temas a tratar: la organización de las escuelas rurales, la educación de los niños retrasados, ¿hay necesidad de fundar escuelas especiales para ellos? Otras interrogantes fueron respecto al plan de estudios, su extensión, deficiencias y los métodos de enseñanza, etc. (Rodríguez, 2005).

2.2.3 La educación en Nicaragua durante los 50 años de 1929-1979: Retorno de los liberales, ascenso de los Somoza.

Esta parte de la historia de educación nicaragüense, sucede bajo un periodo que políticamente resulta monocolor, por el ascenso y consolidación en el poder de la familia Somoza, sin embargo el desarrollo de la educación en ese entonces tuvo bien remarcado por una rica diversidad de experiencias y proyectos pedagógicos que lo hacen digno de estudio y de una especial atención (Rodríguez, 2007).

Así pues con el retorno al poder de los liberales, el ideal se cifró en fomentar la educación popular, de modo que llegase hasta los sectores más apartados del país (op. cit., 2007).

Tal es el caso que desde su discurso político en campaña Somoza García, uno de los ejes de sus discursos fue, precisamente, la cobertura educativa. Así en su discurso inaugural ante el Congreso Nacional, Somoza García en 1937 expresó lo siguiente:

> *"En un país como el nuestro, de tan limitados recursos, y cuya población diseminada en un territorio extenso, acusa un gran porcentaje de analfabetismo, el problema educacional asume caracteres de desconcertante magnitud. Urge aumentar el personal docente, el número de escuelas, el material lectivo, iniciar la edificación escolar, y lo que es más importante, urge crear un centro pedagógico encargado de preparar el personal y de contribuir a la reforma de la enseñanza"*.

Oportuno resaltar que antes, para 1935 se realizó el segundo Congreso Pedagógico que bajo el gobierno de Juan Bautista Sacasa, éste fue auspiciado por el Ministro de Instrucción Pública Dr. Lorenzo Guerrero, quien expresó al inaugurar el Congreso que se había reunido para tratar de los altos problemas educacionales. Así pues es pertinente para este estudio destacar que fue en este Congreso que se planteó la importancia de organizar el escalafón magisterial y la necesidad que las plazas de maestros se obtuviesen por oposición (Rodríguez, 2007).

A pesar de todas las valoraciones, el discurso y las intenciones por superar el analfabetismo y demás problemas educacionales, todavía para le década de los setenta habían problemas remarcados, entre ellos: en las escuelas primarias cada maestro atendía aproximadamente 50 niños, de los 3,933 profesores de primaria, 2,788 profesores no eran graduados, muchos

maestros carecían de materiales de enseñanza, los cuales eran pocos e inadecuados, insuficiencia en la supervisión (Scott, 1965).

Queremos destacar que a lo largo de este resumen, hemos implicado aquellos aspectos que más se vinculan con en el tema en cuestión. De todo esto podemos decir, a manera de conclusión, que todo lo concerniente al fenómeno educativo, a pesar de que ha estado siempre en el discurso de todos los políticos, de cada congreso, de cada cumbre, etc., sin embargo siempre ha sido sacrificada, expuesta a la ironía, y a responder, en esa condiciones, a los modelos económicos preponderantes de cada época.

A pesar de que en el recorrido realizado por la historia de educación en Nicaragua se aprecian, en los diferentes periodos abordados, fuertes preocupaciones por erradicar el analfabetismo, mejorar las condiciones escolares, la gratuidad de la educación; y que se abordan propuestas interesantes que tendrían el mismo valor hoy en día, como la renta escolar, la formación del profesorado, la implicación de las familias, el policía escolar y el médico escolar, por ningún lado queda abordado el tema de las condiciones laborales y la calidad de vida del profesorado; y que aunque se resalta la importancia de esta profesión como eje de desarrollo del país en estos periodos, el profesor siempre se ha venido desempeñando en condiciones de carencia.

2.3 Realidades absortas del empleo docente: Una panorámica a través de otros estudios y el caso Nicaragua.

El tema de la situación docente, en las últimas décadas, ha traído la atención de las Cumbres y Acuerdos Mundiales y Regionales, tal es el caso que a continuación presentamos un aspecto, que a manera de propósito, quedó planteado en la Cumbre de Dakar (2000) y el cual apuesta a mejorar

la condición social, el estado de ánimo y la competencia profesional de los docentes:

> *" Entre los diversos aspectos que aportan al tema en esta Cumbre, se encuentran: el desarrollo profesional de los docentes, los salarios, las condiciones laborales, la formación inicial para docentes de educación básica y su transferencia progresiva a la Educación Superior, resaltando el reconocimiento de los siguientes déficit: el bajo impacto que tienen los esfuerzos realizados en relación con la formación en servicio; la desarticulación existente entre la formación inicial y continua, entre las modalidades y entre los niveles; la ausencia de políticas integrales para mejorar la situación de los docentes; la falta de reconocimiento social y valoración de su trabajo, entre otros. Es a este conjunto de elementos que la Cumbre termina por nombrar como el problema docente"* (p. 7).

A pesar de estas muestras de preocupación, sobre la cuestión docente, el profesorado en muchas partes del mundo sigue enfrentando, en su desempeño y su vida misma, tantas cuestiones que resaltan sobre la precaria realidad en la que convive el profesorado en muchos países de América Latina y el mundo. A pesar de que la educación destaca como el principal motor del desarrollo humano, social y económico de una nación, esta valoración no ha sido retomada con sensatez por los gobiernos, ni por los organismos cooperantes a favor del pregonado desarrollo en muchos países del mundo.

Cabe destacar, en principio, que la profesión docente es siempre una actividad ambivalente. Por una parte la enseñanza puede vivirse con optimismo, y convertirse en una forma de autorrealización profesional, ya que en ella podemos darle sentido a toda una vida. Sin embargo, no es posible esconder la otra cara de la profesión docente: una profesión exigente, a veces físicamente agotadora, sujeta siempre al juicio de un

público que con sus preguntas nos pone a prueba, no sólo en nuestros conocimientos, sino también en nuestra propia coherencia personal (Esteve, 2004).

A continuación presentamos algunas situaciones, en diferentes países de América Latina y España, que evidencian a lo que enfrenta el profesorado en su vida laboral y de subsistencia y que consideramos alarmantes y comunes, y que además son causantes de sus principales malestares:

1) De acuerdo con Murillo y Román (2013), dentro de las condiciones de trabajo de los profesores y profesoras en América Latina hay una situación especial que no se encuentra en otras latitudes: y es que una buena cantidad de ellos tiene más de un trabajo remunerado, ya sea como docente o compartiendo la docencia con otra actividad laboral. Esta curiosa situación es socialmente conocida y aceptada en la región, sin embargo, se conoce muy poco respecto de su magnitud y su extensión, así como de las condiciones y factores asociados a dicho fenómeno y sus implicaciones.

2) Un estudio de Rondón y Nava (2007) sobre Escenarios Laborales Educativos y Salud Psicosocial de las docentes de las escuelas básicas oficiales de la parroquia Altagracia del municipio Miranda del estado de Zulia, Venezuela expresa:

> "*Si se revisa la planificación de cualquier institución educativa difícilmente se encontrarán acciones dirigidas a mejorar los escenarios laborales de las docentes, y para el cuidado de su salud, pero la falta de previsión en el deterioro de las condiciones laborales, pudiese estar influyendo como causa principal de enfermedades profesionales; visto así; la salud de la docente, pasa a un segundo*

plano, sin evidencias de que las autoridades educativas sean diligentes en dicho problema" (p. 3).

3) El estudio de Vaillant y Rossel (2006), en el que analizan las condiciones de trabajo docente en siete países. Sus conclusiones apuntan a que, si bien en algunos como Uruguay o Argentina el porcentaje de maestros de educación básica que trabajan en más de un establecimiento educativo es relativamente bajo, en El Salvador o República Dominicana la doble jornada laboral constituye una práctica de una gran proporción de docentes. Y señalan la incidencia de ese doble trabajo en el estrés y el cansancio físico de los profesores.

4) Según José Manuel Esteve, citado por Pérez (2012) en su artículo sobre el malestar docente, expresó:

> *"España nunca se ha encontrado en mejores condiciones educativas que en el momento presente, por ejemplo, nunca se había conseguido escolarizar al 100% de la población hasta los 16 años y reducir la analfabetización casi por completo. Sin embargo esta escolarización ha implicado que el maestro no sólo tiene que enseñar al que no sabe, sino que también al que no quiere […] todas estas circunstancias unidas al desprestigio social que conlleva la profesión desde hace años, hace que nos encontremos ante un problema psicológico individual de origen social, que genera un conjunto de síntomas como: falta de ilusión y expectativas, apatía, ansiedad y depresión, agotamiento físico y mental, entre otros muchos" (pp. 1-2).*

5) Las condiciones de trabajo abarcan el conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas que convergen en los entornos laborales y tienen efectos explícitos o implícitos en el rendimiento (Parra, 2005a).

> *"Las condiciones de trabajo incluyen aspectos materiales y aspectos sociales. En el caso de la docencia, estos últimos se observan desde el*

punto más concreto, en el que se realiza la docencia (el salón de clases y los alumnos) hasta el espacio más amplio que corresponde al entorno físico y psicosocial de las escuelas. Las condiciones sociales de trabajo incluyen, también, las relaciones de trabajo entre compañeros y las relaciones con los superiores". (p. 73).

6) Así también Escudero (2005), en el estudio sobre Factores Psicosociales en el Sector Docente de la Administración de la Junta de Castilla y León, expresa:

"*Por lo tanto es fácil entender que el colectivo de la enseñanza es uno de los mayores afectados por la depresión, la fatiga psíquica, el estrés y otras dolencias psíquicas o derivadas de ellas, como el llamado síndrome del quemado o Burnout. Los trabajos como el del docente en el que se debe tener contacto directo con personas, implican una mayor carga emocional, que si no es bien manejada a nivel personal, puede tener repercusiones negativas*" (p. 4).

Frente a estas cuestiones citadas, se logra mostrar que ha habido precedentes sobre la dura realidad a la que se enfrenta el profesorado en el desarrollo de su labor cotidiana, la cual sobresalta la posibilidad de que ellos aspiren mejorar su condición de vida y los expone a situaciones de riesgo.

7) Para abordar el tema en el caso de Nicaragua, retomaremos primero lo que destaca el doctor Rafael Lucio Gil en su calidad de investigador y coordinador FLAPE-IDEUCA (Foro latinoamericano de Políticas Educativas-Instituto de educación de la Universidad Centroamericana en Nicaragua), en su libro *Nicaragua: Dos estudios*, publicado en 2009 en Nicaragua. De donde el primer estudio se denomina "La Cuestión Docente", y el mismo penetra en la profesión docente, el trabajo docente y condiciones de trabajo del docente.

A continuación presentamos algunos apartados que son resultado de este estudio y que permitirán de manera pertinente una comparación con el estado actual de este estudio:

a) Estatus Intelectual y Social:

En este apartado sobre el Nivel de reconocimiento que recibe como maestro, y el nivel de reconocimiento intelectual los maestros expresaron: 49.1% planteó haber recibido poco reconocimiento y sólo un 29% afirmó recibir bastante reconocimiento. Luego en relación al nivel intelectual el 45.6% afirmó que se le reconoce poco y sólo el 23.7% sintió bastante reconocimiento. Así también de la viva voz de los maestros en este estudio, expresaron:

"Veo que nos apartan, no somos reconocidos, así nos miran todas las personalidades como los diputados, el presidente…Siempre nos dejan apartados y saben muy bien que nosotros somos los que educamos a los hijos y a los que están de diputados,…pero como que nos dejan apartados…"

"Para nada me siento reconocida como intelectual, como una persona con capacidades, después de ser una maestra de primaria normalista, haber hecho un posgrado, tener una licenciatura y tantos años de trabajar ininterrumpidamente…"

Medida en que siente que su profesión tiene el prestigio debido: El 52.1% afirmó que poco y así sólo un 27.8% afirmó que bastante, (págs. 128-129).

b) En cuanto al tiempo de trabajo, descanso y sobrevivencia:

A pesar de que la situación del magisterio es básicamente similar a los resultados de las situaciones estudiadas en el estudio

comparativo realizado por UNESCO (2005) en los seis países de Latinoamérica (Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay), los maestros en Nicaragua resaltan mayoritariamente, más que en los comparados, que las tareas docentes invaden los espacios extralaborales y domésticos, dejando muy poco tiempo al descanso. Así preparar clases, material didáctico, actividades extraprogramáticas y asistir a cursos o capacitaciones suelen ser realizados fuera de horario. Esto agregando que otros maestros realizan, por necesidad, otros trabajos adicionales remunerados. Todo esto no deja ninguna tregua para el descanso, convirtiéndose en un grave factor de riesgo para la salud docente. Así los maestros expresan:

"*yo he estado vendiendo en el mercado…, cuando conseguí doble plaza entonces ganaba un poquito más, he venido sobreviviendo, pero con la cuestión monetaria estamos por el suelo*…" (Extraído de Lucio, 2009:129).

En el caso de Nicaragua, sobre la penuria de la realidad salarial del profesorado, presentamos el siguiente cuadro:

Tabla 2. Sobre salario docente

En el año 2006, solo el 16% de maestros en Nicaragua declaraban estar satisfechos con su remuneración, frente a 34% en Guatemala, 36% en El Salvador y 50% en Panamá (SERCE, 2008). Desde el año 2007, el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional ha venido incrementado el salario de los docentes de Educación Básica y Media. La información respecto al promedio de remuneraciones docentes presenta algunas limitaciones, pues no se lleva un registro electrónico de remuneraciones pagadas y la información presupuestaria de remuneraciones está imputada según el nivel con que fue creada la escuela, lo que lleva a reflejar erróneamente un exceso de profesores asignados a Primaria. **Sin embargo, aún existe el reto de disminuir la brecha en relación a la capacidad para adquirir la Canasta Básica de Alimentos**. Un aporte importante para reducir esta brecha ha representado el Bono Solidario del ALBA (Alianza Bolivariana para América Latina) que se entrega al magisterio a partir del año 2010, los maestros reciben un ingreso adicional al salario, que hasta mayo de 2011 era de C$ 700.00 córdobas, luego se incrementó a C$ 750. Cabe destacar que este bono, además de ser una muestra de los intentos por complementar el bajo salario del magisterio nicaragüense, el mismo ya forma parte del salario nominal. Aunque dicha condición salarial aun lo continua manteniendo en una vida de privación.

Fuente: Elaboración propia de información tomada del Plan Estratégico de Educación 2011-2015

Así pues, con la presentación de estas diversas situaciones, se pone de manifiesto una incongruente realidad que no pareciera tener solución. Aun cuando el rol del profesorado (no sólo de Nicaragua, sino de América Latina y de otros muchos países en el mundo), es presentado con exaltación entre las políticas de gobierno, esto no se corresponde suficientemente con las

actuaciones que se suceden a favor de mejorar la calidad de vida de los mismos.

2.4 La organización del trabajo docente en Nicaragua

2.4.1 Aspectos legislativos y estatuto docente

Como todo quehacer laboral o profesional, el trabajo docente en Nicaragua también está fundamentado por cuestiones legislativas. En esta legislación se contiene, grosso modo, todo lo concerniente al funcionamiento del sistema educativo, desde aspectos de planificación hasta la organización, y dirección del mismo. Para comenzar a discurrir acerca de algunos detalles, presentamos la explícita declaración que sobre el particular hace la constitución política de Nicaragua, que en su art. 120, expresa:

> "Art. 120-*Es papel fundamental del magisterio nacional la aplicación creadora de los planes y políticas educativas. Los maestros tienen derecho a condiciones de vida y trabajo acordes con su dignidad y con la importante función social que desempeñan; serán promovidos y estimulados de acuerdo con la ley*".

Resulta atractivo el contenido de este artículo, sin embargo las cosas no suceden así para el contexto del sector del profesorado, es decir, a pesar de que ha logrado avanzar en cuanto a sus reivindicaciones, falta mucho por mejorar en lo que se refiere a condiciones laborales y personales dignas, como se evidenciará más adelante.

En lo concerniente al aspecto de la organización del trabajo docente en Nicaragua, es necesario interiorizar sobre el aspecto legal que contempla sobre su formación, así por ejemplo está determinado que la

formación inicial y continua de maestros tiene como fundamento, en primer lugar, el artículo 119 de la Constitución, que literalmente dice:

> "Art. 119-*La educación es función indeclinable del Estado. Corresponde a éste planificarla, dirigirla y organizarla. El sistema nacional de educación funciona de manera integrada y de acuerdo con planes nacionales. Su organización y funcionamiento son determinados por la Ley. Es deber del Estado formar y capacitar en todos los niveles y especialidades al personal técnico y profesional necesario para el desarrollo y la transformación del país*".

De esta manera para la consecución de lo expresado en la Constitución Política de Nicaragua sobre los procesos de regulación laboral del magisterio nacional, se fundamenta en la Ley de Carrera Docente. La misma en sus artículos primero y segundo recoge lo siguiente:

> "Art. 1-*La presente Ley se dicta para cumplir con lo establecido en el art. 120 de la Constitución Política de la República*".
>
> "Art. 2-*Para efectos de la presente Ley, se entenderá por Carrera Docente la profesión de maestro en niveles inferiores a la Educación Superior, tanto estatal como privada. Tiene por objeto establecer las condiciones necesarias que permitan ofrecer al pueblo una educación de calidad y garantizar la estabilidad laboral, capacitación y promoción de los docentes*".

Los artículos anteriores acopian la razón sustantiva de ser de esta ley. Otro aspecto que vale la pena recalcar es lo concerniente a la formación inicial del docente, así como también la formación continua del mismo. Lo que en la ley queda expresado:

"Art.38- *El mejoramiento cultural y profesional del docente será proporcionado por el Estado de acuerdo a lo establecido en el art. 119 de nuestra Constitución Política, estableciendo el Sistema Nacional de Capacitación y Evaluación del Docente*".

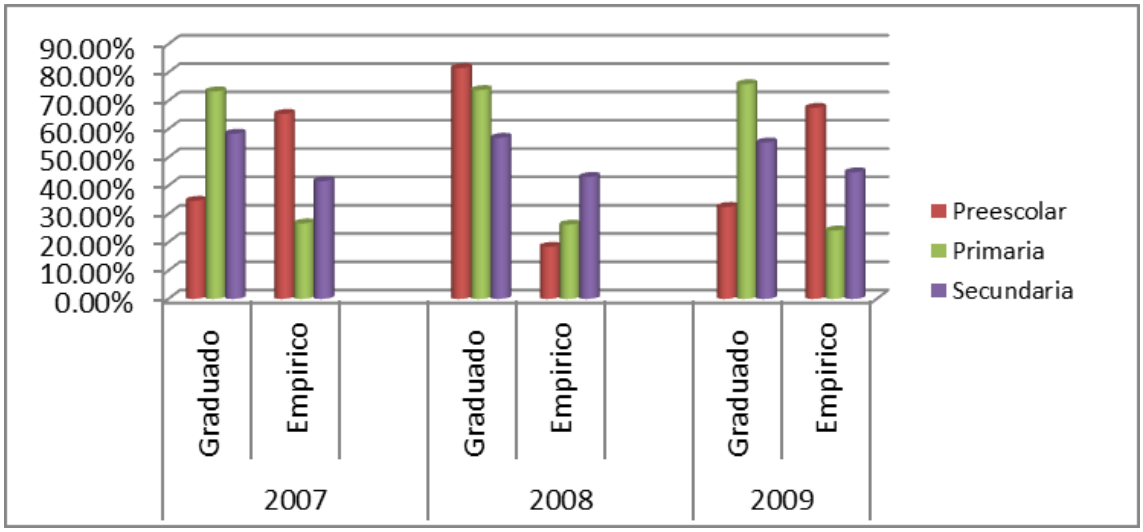
"Art. 39- *El sistema Nacional de Capacitación y Evaluación del Docente, requerirá de establecimiento de Políticas de profesionalización y del establecimiento sistemático y coherente de cursos de nivelación y actualización de técnicas pedagógicas, de acuerdo a criterios establecidos para tal efecto en el escalafón*".

Ante lo contenido en el artículo 39, sobre el presunto establecimiento de una política de profesionalización y establecimiento sistemático y coherente de cursos de nivelación y actualización, el profesorado no debería presentar problemas. Sin embargo, ante tal asunto, como indican posteriormente los resultados de nuestro estudio piloto, cuando se le cuestiona a los profesores sobre su capacidad de actualización y formación continua, ellos no justifican de ninguna forma que este tema sea resuelto por la existencia de esta política, y sí resaltan, que no pueden pagar cursos de formación continua y actualización por sus bajos ingresos salariales.

Por otro lado, en el siguiente gráfico se demuestra lo insuficiente que han sido las acciones alrededor de estas políticas de profesionalización, basta con recordar que la ley 114 (Ley de Carrera Docente) entró en vigencia desde 1990, y hasta la fecha, el empirismo docente[2] sigue siendo un problema notable sin resolver y no se corresponde con lo contenido en esta ley que presume de atender todo lo concerniente a la regulación laboral del magisterio nacional.

[2] Se refiere al profesorado en ejercicio que carece de formación profesional.

Gráfico 1. Calificación Docente por nivel Educativo, 2007-2009



Fuente: División de Estadísticas, MINED (2009)

Tabla 3. Calificación docente por nivel educativo (2010 – 2013 en porcentaje)

Nivel de educativo	Graduado					Empírico				
	2010	2011	2012	2013	2014	2010	2011	2012	2013	2014
Preescolar	33.9	34.9	N/D	41.5	N/D	66.1	65.1	N/D	58.5	N/D
Primaria	76.5	76.6	N/D	81.1	N/D	23.5	23.4	N/D	18.9	N/D
Secundaría	55.1	56.5	N/D	57.5	N/D	44.9	43.5	N/D	42.5	N/D

Fuente: División de Estadísticas, MINED (2014)

Como se puede apreciar, de acuerdo al gráfico, entre los años 2007 y 2009 lo que respecta a la formación profesional del profesorado, el comportamiento del índice de empirismo se ha mantenido entre 41% y 45%. Del mismo modo las estadísticas perduran para los años 2010 al 2013, disminuyendo únicamente del 44.9% al 42.5%. Por lo que el tema de la formación profesional del profesorado en el nivel de educación media, continúa siendo un problema en vías de solución.

En el caso de la formación Inicial y profesionalización de docentes de secundaria actualmente se encuentra a cargo de las Facultades de

Ciencias de la Educación de las Universidades, donde enfrentan dificultades la participación de maestras y maestros, dadas las distancias y costos para asistir a la Universidad. Lo expuesto nos induce a plantearnos la conjetura de que si realmente se planifican acciones (políticas, presupuesto, planificación estratégica) a favor de la profesionalización docente, las mismas siguen siendo insuficientes.

No obstante se debe reconocer que mediante gestiones ministeriales, en conjunto con organismos no gubernamentales, se han venido insertando a un número reducido de profesores a estudios de posgrado (ver resultados sobre el nivel académico del profesorado, Tabla 25), lo cual todavía sigue siendo muy poco coherente con lo previsto en la ley.

Así también interesa detenernos un poco en todo lo relacionado con el perfil del docente, lo cual quedó cimentado por las reformas educativas realizadas en Nicaragua en los años 90. Por lo que esta reforma educativa define al maestro como:

- ✓ Un dinamizador en el proceso de construcción del conocimiento y en el desarrollo de habilidades y destrezas básicas del educando.
- ✓ Un líder capaz de manifestar sensibilidad social, proyectándose como agente positivo de cambios en la escuela y en la comunidad.
- ✓ Un ciudadano que practica y fomenta la honestidad y la honradez, repudiando toda forma de corrupción que atente contra la ley, la moral y las buenas costumbres.
- ✓ Un generador de cambios en el contexto social.

Siempre argumentado por la reforma educativa del 90, el perfil queda bien sustentado por una serie de competencias básicas y específicas que debe tener el docente:

- ✓ Conocerse a sí mismo.
- ✓ Tener un sentido amplio de la persona y saberlo aplicar al trato con sus alumnos.
- ✓ Saber y poder establecer relaciones interpersonales.
- ✓ Planificar el currículo y estar preparado para tomar decisiones, para elegir y adoptar las estrategias necesarias que lleven el plan a la práctica.
- ✓ Saber controlar y dirigir en forma efectiva el grupo de clase.
- ✓ Evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos y utilizar la investigación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- ✓ Ser consciente de la naturaleza de su profesión, considerando a la escuela como el centro formador del ciudadano al que debe apoyar la sociedad civil con todas sus estructuras, entre las que se destaca la familia.

Lo citado en relación a las competencias básicas y el perfil del docente es una muestra de cuan desafiante y complejo es desempeñar esta profesión, sobre todo si nos detenemos a reflexionar en las situaciones en las que convive realmente el profesorado en Nicaragua. Nos referimos al hecho de que este profesional (el docente) se debe proyectar como agente positivo de cambios en la escuela y en la comunidad, debe ser un generador de cambios en el contexto social. He aquí la paradoja, cuando el mismo no ha sido aún capaz de empoderarse de acciones que le permitan dignificar sus condiciones laborales y de vida.

2.4.2 Del ingreso y tiempo de Trabajo Docente

Del mismo modo está regulado por la ley de carrera docente los requisitos para ingresar al régimen docente que permite desempeñarse como profesor en el sistema de educación primaria y media de Nicaragua, así como también la norma que rige la carga de trabajo docente. A continuación veremos cómo lo expresa la ley en los siguientes artículos:

"Art.15.- *Podrán ingresar al Régimen de Carrera Docente los nicaragüenses que reúnan los requisitos establecidos por esta Ley y su Reglamento. En caso de que se carezca de técnicos nacionales calificados podrán ingresar extranjeros procedentes de países con los que exista reciprocidad, una vez cumplidos los requisitos establecidos en la presente Ley. Se exceptúan los casos contemplados en convenios celebrados con organismos no gubernamentales del exterior*".

"Art. 16.- *Para ingresar al Régimen de Carrera Docente se requerirá la presentación de los siguientes documentos:*

1. Solicitud escrita.

2. Partida de nacimiento o documentos de identidad legalmente reconocida.

3. Currículum Vitae, acompañado de títulos, diplomas y otros documentos que abonen los méritos del solicitante".

"Art. 17.- *El título básico requerido para el ingreso al Régimen de Carrera Docente es el Maestro de Educación Primaria egresado de una Escuela Normal. Por excepción, mientras no exista el número suficiente de maestros graduados, se podrá contratar a maestros que como mínimo presenten su certificado de educación primaria*".

"Art. 19.- *Las plazas de maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, general o técnicas se otorgarán en base a los títulos idóneos para dichas plazas*".

Si lo contenido en los artículos 17 y 19 lo relacionamos con los datos presentados en el gráfico 1, de la página 43, esto podría explicar la situación de empirismo que aún prevalece. Sin embargo, ante la necesidad de resolver la demanda de docentes se ha omitido todo lo que encierra esta situación. Así el profesorado que asume su desempeño en estas condiciones (de empirismo) ya está sujeto a dificultades, pues la falta de formación podría conllevarlo a sufrir con mayor intensidad un gran número de malestares, entre ellos: identidad profesional, ser objeto de una mala valoración, estar implicado en la baja calidad de la educación, a conformarse con una más baja remuneración salarial, la no inserción en programas de educación continua, y en fin a un estrés laboral que finalmente perjudique su salud.

En relación a la jornada de trabajo, esto ocurre según lo planteado en la reglamentación de la ley de carrera docente, en el capítulo IV: Del Horario; en los artículos del 60 al 64, lo cual se explica así:

Artículo 60.- Se entiende por horario el número de horas que un docente debe desempeñar en el ejercicio de sus funciones.

Artículo 61.- Los docentes ubicados en el nivel de primaria laborarán 5 horas en las aulas en el turno diurno o 3½ horas aulas en el turno nocturno.

Artículo 62.- Los docentes ubicados en secundaria tendrán una carga horaria de 40 horas distribuidas así: 30 horas de clases semanal y 10 de planificación.

Artículo 63.- El turno a tomar será asignado de acuerdo a necesidades y capacidad del centro de estudio.

Artículo 64.- El docente que tenga una designación de 40 horas cronológicas semanales, no podrá ser objeto de contratos o nombramientos adicionales.

Sin embargo vale destacar que el artículo 64 de este reglamento no ha podido cumplirse cabalmente, considerando la postergada e insuficiente solución que se le ha dado al problema salarial del profesorado y a la falta de profesores en algunas zonas; las autoridades superiores del Ministerio de Educación han venido permitiendo eventualmente, aunque con más restricciones y de acuerdo a la necesidad, la posibilidad de que los docentes asuman media o una plaza adicional.

2.4.3 De los deberes y derechos de los docentes

En este acápite se hará énfasis en dos artículos que se consideran de interés y pertinencia con lo contemplado en este estudio, para lo cual citamos diferentes artículos pertenecientes a la ley de carrera docente.

La ley de carrera docente en su capítulo II, "De los Derechos y Deberes de los Docentes", artículo 37, expresa:

"Art. 37.- *Son deberes de los docentes, además de los señalados en la Constitución Política y las leyes, los siguientes:*

1. Cumplir y hacer cumplir la política educativa del Estado de conformidad con lo establecido en la Constitución Política de la República.

2. Cumplir eficientemente con el cargo que desempeñan.

3. Mantener y desarrollar la docencia con la ética profesional que el cargo requiere.

4. Mantener actualizados sus conocimientos en las materias científicas y pedagógicas de su competencia".

Así también en el Título VI, "Del Sistema Nacional de Capacitación y Evaluación Docente", en el artículo 45, expresa:

"Art.45.- *El Estado garantizará anualmente la concesión de becas para la especialización del docente en el interior o exterior del país, para lo cual se establecerá la Comisión de Becas, adscrita a la División Nacional de Recursos Humanos del MED. Las propuestas de becarios deberán ser presentada para su aprobación ante las comisiones departamentales y la Comisión Nacional de Carrera Docente*".

Como se puede apreciar, mientras en el artículo 37 señala como un deber para el profesorado, la actualización de los conocimientos, el artículo 45 expresa que es el Estado quien deberá facilitarle esta necesidad. Sin embargo esto sigue quedando muy poco atendido con el dato que a continuación detallamos:

Tabla 4. Formación continua y especialización docente

Formación Continua con el financiamiento del Banco Mundial, en el período 2009 – 2011, se atendieron en Cursos de Actualización Científica y Metodológica a 1.117 maestros y maestras de Multigrado, 1.984 docentes de Lengua y Literatura y Matemática de décimo y undécimo grado y 684 asesores pedagógicos departamentales y municipales. Formación Continua en Gestión de Calidad Educativa, con financiamiento de AECID se atendieron a 880 directores de centros educativos de educación primaria y secundaria del país. Formación Continua con financiamiento de la CECC – SICA, se atendieron dos promociones de la Maestría Centroamericana Formación de Formadores de Educación Primaria o Básica, dirigida a docentes de las Escuelas Normales, y personal técnico de la Sede Central del MINED. Diplomado en Consejería Escolar financiado por el UNPFA, dirigido a 1.800 docentes consejeros, a través de un consorcio de universidades.

Fuente: Foro Eduquemos, presentación de las políticas docentes impulsadas por el Ministerio de Educación. Nicaragua, 2012

Por tanto, a pesar de que no se pueden negar las intenciones por conseguir actualizar y especializar al personal docente, los datos presentados en la siguiente tabla denotan insuficiencia si hacemos notar el número de plazas docentes que registró el Censo Docente desde el año 2006.

Tabla 5. Plazas docentes

Programa	2004	2005	2006	2013
Primaria	27.797	28.163	29.446	36.135
Secundaría	12.019	12.274	13.265	7.701
Total	39.816	40.437	42.711	43.836

Fuente: Elaboración propia de datos brindados por la oficina de estadística del MINED Nicaragua, 2007

Así también de acuerdo a lo indicado por el Foro Eduquemos, como resultado de las políticas docentes en materia de formación continua y especialización, entre 2009 y 2011 sólo se atendió al 40,76% del personal docente de secundaria, cifra que cobra relevancia porque se incluyen la formación de 880 directores para su función de gestores y a 1.800 docentes consejeros, por lo que estas últimas cifras realzan el indicador, pero no justifican la necesidad en cuanto a especialización concierne, pues en asignaturas especializadas que pertenecen al currículo escolar, sólo se registran atendidas Matemáticas y Lengua y Literatura y únicamente para décimo y undécimo grado.

2.5 El docente

2.5.1 La identidad profesional del docente ¿Cómo lo ve la sociedad?

"El hombre moral no es sólo aquel que meramente
quiere hacer lo que está bien y lo hace,
ni el hombre sin culpa, sino aquel
que es consciente de lo que está haciendo."
Hegel

La carrera docente es una de las actividades que gozan todavía de algún reconocimiento social, una de las que mayores satisfacciones profesionales y personales proveen a los ejercientes, y también una de las más difíciles, ya que requiere vocación, conciencia, responsabilidad,

habilidades específicas y la formación de una auténtica identidad docente (Camarillo, 2009).

De acuerdo con Loscertales (1993), los cambios y transformaciones sufridos por la sociedad en los últimos tiempos conducen a que se vea la figura docente con una mirada: "Ser docente dentro de los sistemas educativos vigentes para la sociedad actual significa aceptar un rol difícil, contradictorio y poco definido" (p. 23).

Un informe de CCOO (2000), sobre los retos de la educación para el siglo XXI aporta lo siguiente:

> *"Teniendo en cuenta los grandes temas de actualidad, necesarios para configurar una sociedad que pueda vivir en paz y crecer en el desarrollo humano desde el diálogo, la tolerancia y el respeto, desde el aprendizaje de la resolución de conflictos de manera no violenta, desde la preocupación por la salud integral y la aceptación personal, desde la igualdad de oportunidades, la responsabilidad ante el consumo y la reivindicación del medio ambiente; y siempre, sin olvidar la diversidad existente entre las personas y la necesidad de abordar cualquier modo de ser o estar de los más jóvenes desde su situación socio-emocional y personal y su contexto socio-familiar. Todas estas intenciones y retos suponen unas nuevas exigencias para el profesorado, y por tanto, nuevas consideraciones sobre sus propias percepciones y condiciones laborales en las que realiza su actividad, no exenta de riesgos físicos y, sobre todo, de riesgos relacionados con su salud psíquica y psicosocial".*(p. 16).

Si nos remontamos al hecho del para qué se ha venido contratando un profesor en las escuelas, entonces nos damos cuenta de que él mismo asume la responsabilidad del acto enseñante en donde interactúan el docente o profesor, el discente o alumno y el objeto de conocimiento, sin embargo el desarrollo de la teorías pedagógicas y las necesidades de la

sociedad en temas formativos, desarrollo de la personalidad , relación tiempo de escuela y tiempo con la familia le han venido atribuyendo otras variantes. Por lo que se retoma la pregunta que hace Sverdlick, Anderson, Augustowsky, Herr, Rivas y Suárez (2009) en su libro la Investigación educativa: ¿Será que la docencia es "eso" que hacen los/las maestros y maestras, profesores y profesoras? ¿Será que en nuestros contextos los sujetos de la enseñanza se nombran como "docentes" y ésa es la categoría que los define laboral y culturalmente?

La apreciación que se ha tenido de la labor docente implica lo complejo de su identidad. Tal es lo expresado por Elba Ester Gordillo (2011) en el 3er. Encuentro Nacional de Padres de Familia y Maestros del 5to. Congreso Nacional de Educación en México:

> *"Debido a las condiciones del país, un factor especialmente relevante para el desarrollo educativo es el maestro, quien representa la vía más adecuada para desplegar el servicio educativo. Sin embargo, los maestros requieren, en la actualidad, una formación muy diferente a la que prevaleció en el siglo pasado. El vertiginoso desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación, así como la universalización del conocimiento, han propiciado una profunda transformación del ambiente en que el alumno se desenvuelve"* (p. 5).

Asumiendo lo expuesto se entiende claramente que la sociedad ha venido sufriendo en los últimos tiempos cambios radicales y bruscos que demandan que la profesión docente vaya alterando y confundiendo tanto su identidad. Las nuevas exigencias sociales, los cambios culturales y laborales de las familias, la demanda global, las nuevas tecnologías de la información, la insatisfacción laboral producto de las malas condiciones de trabajo y el bajo incentivo económico por su labor, los avances en la gestión del conocimiento, en fin un sinnúmero de cuestiones producen presión en el

docente haciendo que el mismo entre en una crisis de identidad, lo cual en ocasiones es apreciado por la sociedad. Claro está que la sociedad busca en el docente un prototipo ideal de persona, sin importar que asuntos desvelen sus sentimientos, cuáles son sus dificultades, sus intenciones, el porqué de sus actuaciones.

Esta concepción social hacia el docente ha llevado a complicar la posibilidad de hacer que más jóvenes opten por la profesión docente, pues ya no sólo será complicado formarse científicamente para enfrentar el acto pedagógico, sino que además habrá de mostrar una máscara(la deseada) ante la comunidad. Esto es como si no se comprendiera por parte de los miembros que integran la comunidad educativa que el docente mismo es una persona más, con necesidades, aciertos y desaciertos en la cotidianeidad.

Todas estas cuestiones admiten deducir que la identidad profesional del docente está bien condicionada por cuestiones entre otras como las siguientes:

1. Lo que los estudiantes esperan de él
2. Su nivel de conocimiento
3. La cultura
4. Su autoestima
5. Satisfacción laboral
6. Calidad de vida
7. Otras demandas sociales

En esta situación cabe resaltar también que la identidad del docente está influenciada por el contexto, tanto es así que se viene consolidando por

las experiencias personales, su formación profesional, el cómo la sociedad le reconoce y principalmente durante el ejercicio de la profesión misma.

Otro aspecto muy importante e incidente en la falta de identidad docente es lo expresado por Beijaard, Meijer *et al.* (2004) quienes señalan que la identidad profesional docente depende de subidentidades que se armonizan en mayor o menor grado. Estas subidentidades se configuran según los distintos contextos de trabajo y según las relaciones interpersonales que establecen los docentes. Algunas son más centrales, otras más periféricas. Y estas últimas son las más difíciles de cambiar o perder. Parece ser esencial para los docentes que estas subidentidades no entren en conflicto y que se mantengan balanceadas. Esto es más difícil en el caso de los docentes principiantes al tener que enfrentar situaciones nuevas y complejas, mientras que para los de mayor experiencia los conflictos de identidad surgen en los momentos de cambio educacional o de problemas en el campo de trabajo inmediato.. Lo que considero se puede extrapolar de manera mayoritaria a todas las universidades y escuelas de formación del profesorado, y que además debe provocar la necesidad de cambiar y ver qué oportunidades se pueden ofrecer desde la universidad en la formación del profesorado.

A continuación presentamos algunos resultados tomados de un estudio de tesis doctoral realizado por Carolina Domínguez en México. El nombre del artículo que contiene algunos de los temas centrales de la tesis es *El maestro como persona y sus historias de docencia;* el mismo fue publicado en 2011, y en relación a este apartado recoge lo siguiente:

De cómo la sociedad mira al maestro:

> "[…] *la sociedad en su conjunto nos cataloga como flojos, porque trabajamos nada más de lunes a viernes y trabajamos nada más cuatro*

horas y media o cinco horas, sábados y domingos descansos, y vacaciones; pero vamos a suponer que yo solamente tengo esta plaza en la tarde, pero yo me tengo que llevar trabajo a la casa, porque yo, si me pongo a preparar las clases aquí, pues no puedo, simplemente no puedo. Porque lo hago o atiendo a los niños, entonces no puedo, entonces me llevo trabajo a mi casa; luego, cuando es la aplicación de exámenes, yo no puedo estar revisando aquí, entonces me llevo el trabajo a mi casa. Luego, por ejemplo ahora que fuimos al museo, me fui un día en la mañana al Museo Nacional de Antropología e Historia por material y me lo llevé a mi casa para saber qué les iba a dar, y aparte tengo que tener tiempo para estudiar la materia que estoy dando o voy a dar, pues para recordar o para informarme. O sea, no nada más es agarrar y..., en principio está el programa, pero hay que ver cómo lo voy a dar y qué..." (EMFB139-142).

"*Primeramente, aparte de la sociedad, bueno es que también los ingenieros, los médicos, son parte de la sociedad y nos ven como subprofesionales, dan por hecho que no estudiamos Bachillerato, porque antes de la secundaria era directo a la normal, no teníamos bachillerato. Por eso nos catalogan como subprofesional, así nos ven. Mi tío es médico forense y es médico gracias a los profesores desde la primaria, entonces me molesta" (EMFB139-141).*

2.5.2 El docente como persona

A la hora de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona.
Ivor F. Goodson

Para hacer cambios significativos en la actividad educativa escolar, con transcendencia en las transformaciones sociales, es pertinente revisar a todos los actores implicados en esta tarea; el docente y su papel son primordiales en esta actividad, por tanto lo será su vida personal y todo lo

que ésta concierne. Es por tanto crucial concebir la necesidad de estudiar al docente como persona, pues se trata de interiorizar en aquella realidad en donde se entraman su vida privada y su quehacer profesional.

Toda realidad humana y social es susceptible de ser conocida. De hecho, no hay parte de realidad que no pueda ser abordada desde la capacidad de búsqueda del ser humano. Desde los fenómenos más inmediatos, parte de la realidad que percibimos con nuestros sentidos, hasta esas otras partes de la realidad que se presentan sólo a nuestro espíritu, las que sólo intuimos, las que nuestros sentidos no perciben ni directa ni indirectamente, pero que sabemos que están ahí (Us Soc, 2009).

Diferentes autores han estudiado al docente desde la perspectiva persona, es decir, de lo que se es, y de lo que anhela este como persona. Sin embargo en su mayoría esto ha estado encubierto en papeles sin el provecho e interés debido por parte de las organizaciones escolares, los ministerios, direcciones, y otros implicados en el trabajo. A saber es necesario reconocer porque sería pertinente centrarse en el estudio de un paradigma de la persona del profesor; para lo cual retomamos las palabras de García (2002):

> *"A pesar de la condición de sujetos inteligentes y morales, y por ello dotados de autonomía, la calidad de la vida personal de los seres humanos depende de las relaciones interpersonales que establecen, y de las instituciones que les sirven de apoyo, sin olvidar que esas redes institucionales y sociales, tan importantes a la hora de configurar la vida de cada uno como persona, son también producto de la acción de los hombres. La responsabilidad de las propias acciones se extiende más allá del ámbito individual, abarcando la dimensión social de la existencia, y se requieren por tanto las disposiciones, hábitos y conocimientos necesarios para tomar parte activa en ella".* (p.102).

Con lo anterior develamos la necesidad de centrarse en un "paradigma personal", comprendiendo los problemas que afectan a la persona del profesor, significaría dar voz al profesorado, conociendo sus sentimientos y emociones, dando lugar a que uno mismo entienda e interprete su práctica, ayudándole a comprender la propia actuación y dignificando su labor. Asimismo también significa sacarle del anonimato, ponerle nombre, permitiendo captar intenciones humanas y conocer de un modo más profundo al docente (García, 2003).

Se debe entender pues, que es evidente que el profesor como persona tiene derecho pleno a que se le reconozca como un todo, con sus complejidades como todo ser humano, sin separar que es un ser corpóreo, pero además vale reconocer que así como la sociedad demanda de él, de sus capacidades cognitivas y emotivas, él mismo necesita también de esa sociedad formada por sus semejantes, es decir experimenta y requiere de esas necesidades materiales, biológicas, cognitivas, afectivas, estéticas que tiene que satisfacer toda persona.

Es necesario entonces que siga fortaleciéndose un paradigma de investigación en educación que no va a preocuparse sólo por la eficacia docente, sino que va a centrarse en la comprensión de los problemas que afectan a la persona del profesor. Aunque este enfoque está latente, sólo se ha venido quedando en buenas intenciones porque no se conocen de muchos estudios y acciones que hayan profundizado y que demuestren el interés de calar en la mejora de la calidad de vida del profesorado en el mundo.

Este enfoque estudiaría a los profesores desde diferentes puntos de vista, los sentimientos, el esfuerzo, la motivación, el tipo de relación, la experiencia, los conflictos… Desde esta perspectiva, los condicionantes y

fuentes de tensión de la actividad docente que sólo se pueden superar comprendiendo las diferentes actuaciones, sufrimientos y problemas del profesor.

Dejamos pues, en este apartado la necesidad de concebir al enseñante como entidad socio-individual, con lo cual debe incorporarse a ello la necesidad de atender su entorno. De esta forma situamos al docente en las complejas realidades en las que desenvuelve su vida privada como su magisterio; realidades de la que es resultado y en las que es protagonista. Esto es equivalente a considerar la persona del maestro como un "sistema viviente abierto" no sólo a un sistema social, sino a varios sistemas: simbólico, familiar, político, religioso, ecológico, etc., (Domínguez, 2011).

2.5.3 Elementos que condicionan el escenario laboral del docente

Asumiendo que la actividad laboral del docente, desde la dimensión formal de la educación, tiene sentido en las aulas de clases, es decir en los centros escolares. Ante ello se debe reconocer también cuan compleja son las organizaciones escolares, para ello es necesario compenetrar en los aspectos que se desarrollan en los mismos y que implican su funcionamiento.

Para ello, abordamos el tema desde algunas propuestas que enfocan el cómo se percibe la organización escolar, hasta incluir algunos elementos que consideramos vitales dentro del funcionamiento de centro escolares y que condicionan además la labor docente.

2.5.3.1La Organización Escolar: Un elemento desapercibido

El término «escuela» implica, dentro de su magnitud, a una serie de agentes que la componen. Ante este escenario en el que se han venido fomentando actividades de enseñanza, de transmisión de conocimientos y que, por supuesto, trascienden a lo formativo de la persona y a la

sociabilidad. Cabe reconocer que aquí son los profesores y profesoras los que sobresalen frente a esta realidad como miembros que conforman esta institución. Sin embargo debe reconocerse también que muchas escuelas obedecen a patrones muchas veces de carácter ideológico, político, de grupos sociales, pero confirmándose siempre como el sitio de educar o reeducar a los individuos para enfrentarse a la vida con una visión.

Se debe reconocer que los maestros no sólo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular, que incluye pautas mediante las cuales los estudiantes serán evaluados. No sólo proporcionan retroalimentación referente al desempeño académico de los estudiantes, sino que tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje. No sólo proporcionan aprobación o desaprobación específica ante el logro de los alumnos, sino que los maestros también comunican su aprobación o desaprobación general del niño como persona. (Juvonen y Wentzel, 2001).

Hemos de reconocer a la escuela o al centro escolar como una organización, en tanto que en ella laboran con intereses comunes un conjunto de personas, con una ordenación normativa, con un sistema de autoridad jerárquico, con un sistema de comunicación e interrelación y por supuesto con unas formas de coordinación para su realización operativa. Así Koontz y Weihrich (1998) expresan que se piensa en organización cuando:

1. se identifican y clasifican las actividades requeridas

2. se agrupan las actividades necesarias para lograr los objetivos

3. se da la asignación de cada agrupamiento a un administrador con la autoridad necesaria para supervisarlo (delegación)

4. hay medidas para coordinar horizontalmente y verticalmente en la estructura organizacional.

En el caso de las organizaciones escolares, de acuerdo con Delgado y otros (2011), la escuela es una organización a través de la cual la sociedad ha ido construyendo e institucionalizando el sistema de formación que desea para sus ciudadanos, de manera que se transmita y se mejore a través de ella, el acervo cultural, científico, artístico y ético que constituye su patrimonio identitario, es decir, el patrimonio que permite una identidad propia a un grupo social y humano. Ante este planteamiento, será necesario entender que para que la escuela como organización consiga tales fines, deberá procurar la implicación e integración de una serie aspectos (liderazgo, gestión de recursos, planificación y organización del trabajo docente, comunicación, interacciones favorables, evaluación del modelo de gestión, entre otros) que permitirán lo previsto en el proyecto educativo del centro y que como tal esto será consecuente con proyectos de comunidad y/o de nación.

El centro escolar considerado como organización constituye un contexto clave para el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que realizan los profesores. Tal contexto está configurado por múltiples dimensiones y elementos que, en su conjunto, generan las condiciones organizativas en las que se van a llevar a cabo los procesos curriculares y de enseñanza y que, por tanto, influirán en la actividad docente de los profesores, y en el aprendizaje de los alumnos (González, 2003).

Como en toda organización, nacida la voluntad de un conjunto de personas por lograr beneficios mutuos, aparece la necesidad de ordenar las actividades que hay que realizar. Como bien expresa Gairín (1988), citado

por Delgado (2011), cuando se refiere al concepto de organización escolar, como: "*el estudio de la intervención más adecuada de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la realización de un proyecto educativo*".

De este modo la Organización Escolar como ámbito de reflexión se centra en el estudio de las organizaciones estructuradas (delimitadas explícitamente en cuanto a los objetivos a alcanzar, las estructuras de funcionamiento y las normas de ejecución), aunque atiende a los procesos informales (relacionados con intereses individuales o de grupo que no siempre encuentran cauces en las estructuras establecidas) en la medida en que influyen en esas (Gairín y otros, 1996).

De otro modo se debe entender que el centro escolar es una organización compleja, en la que se llevan a cabo un sinnúmero de acciones que se derivan de todo lo que comporta la función misma del centro y su entorno, y que para lograr que se desarrollen, se debe reconocer que en éste laboran personas que se relacionan entre sí de manera diversa.

Por otro lado no será posible comprender el tema de la organización escolar, si no reconocemos los distintos modelos o formas de dirección de las organizaciones. Al hablar de modelos organizativos, nos estaremos refiriendo a paradigma, es decir a formas de entender, de actuar, a un modelo, en este caso para la función organizativa.

Debemos admitir que las diferentes propuestas de organización, como lo plantean los paradigmas, estará en dependencia de los rasgos peculiares de unas visiones u otras. A continuación veremos algunas características esenciales de estos paradigmas:

El paradigma "eficientista", "positivista", o "racional-tecnológico" (también llamado tradicional, clásico o funcionalista) de acuerdo con las

teorías de Taylor (1961), el modelo racional potencia la utilización del canal escrito para la transmisión exacta de las normas, la llamada comunicación de tipo burocrática. Así también retomamos el aporte de Domínguez y Mesanza (1996) quienes plantean que esta concepción está basada en la experimentación del modelo escolar de estrategias y técnicas de planificación, gestión y evaluación (accountability) de las ciencias empresariales, considerando las instituciones educativas como una empresa que busca prioritariamente la rentabilidad de los recursos a través de resultados.

De otro modo el paradigma "fenomenológico", interpretativo-simbólico". "hermenéutico" o "cultural" afirma que es cierto que la realidad es lo visible y lo medible, pero también es el significado que la realidad tiene para cada uno de los miembros de la organización, Rodríguez (s.f). Esta concepción tiene sus fundamentos en los trabajos de Greenfield (1976), de March y Olsen (1979) y de Weick (1976) quienes destacan que se trata de una concepción en la cual la organización es como la perciben sus miembros, a través de las interpretaciones y significados de los hechos, y no como es realmente, es decir, una construcción cultural ambigua y en continuo cambio.

Y por último nos enfocamos en el paradigma "critico", "político" o "sociocrítico" cuya concepción aparece como consecuencia de la aplicación de la teoría de la crítica social de Habermas a la educación. Así a partir del trabajo de Ball (1989) se le consideró como micropolítica o política, mientras otros autores como Santos (1995) la denominaron concepción ética. De otro modo Rodríguez (s.f) añade que los significados nunca son neutros, ni desinteresados, sino por el contrario se encuentran subordinados a los intereses de determinados grupos de poder.

Esta concepción se interesa pues por el análisis e interpretación de los aspectos socio-políticos en una organización, pero, además concentra su atención en las ideologías, los grupos de presión, y las luchas por el poder aplicando conceptos, metodologías de investigación e interpretaciones de las ciencias sociológicas y políticas, (Domínguez y Mesanza, 1996).

2.5.3.2 El alumnado

Los cambios bruscos del comportamiento de las sociedades y los que ha venido sufriendo el sistema educativo en los últimos años afectan también la relación maestro-alumno. No es posible reducir la función docente únicamente a la transmisión tradicional de conocimientos frente a un grupo que supone motivación para prestar atención e involucrarse en una materia. Habilidades como la buena comunicación, la participación incluyente, la atención a la diversidad de aprendizajes, diversidad cultural, la formación ciudadana y la convivencia democrática son, entre otras, algunas de las buenas prácticas demandadas por la sociedad, que requieren de un nuevo rol de la escuela y, por ende, del maestro, lo cual implicará en la relación maestro-alumno.

Entre los aspectos más agobiantes en el trabajo docente, según estudios de Fullan (1991), aparecen:

En primer orden:

- Demandas de tiempo
- Preparación de lecciones
- Tiempos límites

En segundo orden

- Los problemas de disciplinas/asistencia

- La confrontación con los estudiantes

Diferentes autores refieren estos como los principales problemas a los que se enfrenta la labor del docente. Son muchos los docentes entusiasmados por su desempeño que encuentran en la limitante del tiempo un factor preponderante en la falta de atención a la diversidad de los aprendizajes, a mejorar su planificación y a su ampliación pedagógica y didáctica. En relación a la disciplina de los estudiantes, Travers y Cooper, (1997) afirman "*uno de los estresantes potenciales al que se enfrentan los enseñantes son las actitudes y conductas de los alumnos*". (p. 75).

Por otro lado y de modo complementario, un estudio realizado por la UNESCO -UNE-CENAISE en Ecuador a cargo de Fabara (2006), señala los problemas que más afectan a los docentes en su actividad profesional son:

- La falta de colaboración de los padres de familia.
- Los problemas de aprendizaje que se derivan de las situaciones sociales y pedagógicas.
- El comportamiento indisciplinado de los grupos de estudiantes en su conjunto.

Por tanto con la presentación del resultado de este estudio queda constatado que el propio alumnado, a través de sus necesidades y actitudes, es otro de los elementos fundamentales a tener en cuenta a la hora de valorar el bienestar del desempeño laboral docente.

2.5.3.3 Los compañeros de trabajo: las relaciones

En toda institución o empresa, en el desempeño cotidiano de las labores de cada persona son inevitables e imprescindibles las relaciones entre colegas, pues el buen desarrollo de las funciones de uno estará en alguna medida ligado al desempeño de otro, o es necesario en algún

momento el trabajo cooperativo. De ahí que por su implicación es necesario ir creando espacios para mantener buenas relaciones entre compañeros de trabajo.

Diferentes autores han analizado que cuando la relación entre compañeros de trabajo es negativa es fuente de estrés y por tanto atenta contra la salud del docente. Fullán (1991) destaca en su estudio la actitud negativa de los compañeros como factor agobiante en el trabajo docente. Otros autores como Calvete y Villa (1997) afirman que "*los conflictos con otros profesores pueden convertirse en una causa de estrés, además de privar de una importante fuente de apoyo social*". (p. 29).

De forma general el profesorado en activo pone de manifiesto la necesidad de recibir una formación específica para poder prevenir e intervenir en situaciones de violencia entre iguales e indican una falta de preparación en la formación inicial recibida en la Universidad (Boulton, 1997; Nicolaides y otros, 2002). Esta laguna podría suplirse con programas de formación para el profesorado que incluyeran la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades sociales (Benítez, Almeida y Justicia, 2005). Por tanto, tras lo reseñado, parece necesario indagar sobre el conocimiento, creencias y formación del profesorado en activo sobre el maltrato entre iguales, para a partir de este análisis, ofrecer una formación específica que permita a los docentes prevenir e intervenir el fenómeno.

2.5.3.4 Relaciones con las familias y respaldo familiar

"Una nueva educación reclama una nueva sociedad... y viceversa. Por eso, todos estamos implicados"

(Margarita Bartolomé Pina, *UBA)*

Muchos profesionales del ámbito de la educación y la salud mental han reconocido a la familia y la escuela como los dos sistemas más influyentes en el desarrollo del individuo. Sin embargo no hay muchas evidencias contundentes y propias de distintas escuelas de que se hayan hecho grandes esfuerzos alrededor del tema como una estrategia colaboradora (bidireccional) en el tratamiento de los problemas a los que se enfrentan los niños y adolescentes en las escuelas. Ante esta situación lo que más ha prevalecido es el hecho de que el docente culpa a la familia del mal comportamiento del alumno y la familia culpa al docente de las carencias en formación científica y personal de sus hijos.

Estudios realizados por UNESCO, Caso Ecuador (2006), Caso Argentina (2005) señalan de forma preponderante la falta de colaboración de los padres de familia en la escuela (58%), la desintegración de la familia (87.7%) y la violencia intrafamiliar (78.5%) como los problemas sociales más graves a los que se enfrentan el buen desempeño docente.

En el 3er Encuentro Nacional de padres de familia y maestros, México, Elba Esther Gordillo (2011) en su artículo ¿De qué depende la calidad educativa?, expresa:

> *"Considero que si en verdad queremos elevar la calidad de la educación, es preciso mejorar, mediante el despliegue de diferentes políticas públicas, la calidad de vida de los educandos. En la actualidad, existen numerosos retos y obstáculos para lograr este objetivo. El primero de ellos es el ambiente familiar en que el niño se desenvuelve y que necesariamente afecta su vida cotidiana y su desempeño escolar, ya sea promoviéndolo u obstaculizándolo. La organización de las sociedades actuales ha planteado una nueva distribución de las tareas y funciones que desempeña cada miembro de una familia, siendo la situación de las mujeres la que ha sufrido mayores transformaciones en ese sentido. Estos*

cambios presentan nuevos desafíos para el logro de una educación de calidad, ya que sin la adecuada vinculación y corresponsabilidad entre la escuela y el hogar, entre los padres de familia y los maestros, semejante objetivo resulta irrealizable. En este contexto, es indispensable el involucramiento de los padres de familia en un correcto aprovechamiento del tiempo del educando" Gordillo (p. 3).

Generalmente lo que se ha vivido por relación entre docentes y padres de familia se limita a la entrega de boletines o informe de calificaciones por período de clase terminados, organización de algún evento social e informes de la mala conducta de los niños o del bajo rendimiento escolar. Son pocas las ocasiones en las que estos espacios tienen como finalidad analizar algunos aspectos como la convivencia familiar, la comunicación, la relación afectiva entre padres e hijos, la orientación para que apoyen el trabajo escolar en casa, etcétera. Aun cuando esta habitual realidad es la concerniente a nuestro contexto, una gran parte de padres de familia cuando se encuentran frente a una realidad de hijos con desaprovechamiento escolar o niños que propician la disrupción en el aula señalan de incompetente al profesor, entonces quedan las incógnitas: ¿A quién le corresponde qué…?, ¿Cuánta información necesita el profesor del padre de familia y cuánta el padre de familia del profesor?, ¿De qué manera pueden contribuir juntos en la formación del niño o la niña?.

Dowling y Osborne (1996) expresan que frente al gran número de cambios impuestos, el sistema educativo tiene que seguir proporcionando un medio en el que el niño pueda aprender. Las familias, en los últimos años, han experimentado cambios crecientes en sus modelos y estilos de vida. En este medio cambiante, la relación entre la familia y la escuela sigue

evolucionando de modo que los niños actúan como pivotes entre ambos sistemas.

La realidad antes planteada confirma el hecho del porqué cuando surgen problemas de tipo educativo es imprescindible que los mismos sean abordados en el doble contexto de la familia y la escuela, lo que a su vez ratifica cuan complicado y confuso es especificar el rol docente y cuan expuesto está el ambiente en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje a problemas sociales de toda índole. Esta situación implica que el docente, además de poseer el conocimiento científico necesario, debe estar capacitado para enfrentar otras situaciones. Como expresan Dowling y Osborne (1996) "*hay además, una zona importante de preocupación superpuesta tanto para profesores como para los alumnos. Ésta tiene que ver con los aspectos personales de las vidas de los niños que afectan a la vida escolar, sobre la cual los profesores pueden ejercer potencialmente cierta influencia de un modo directo o indirecto*" (p.142). Por otro lado hay que reconocer que esta influencia estará en dependencia de la relación de implicación que el profesor tiene o ha tenido con el resto de los miembros de la escuela y los padres de los alumnos (familia).

Como sostienen Berkowits y Rothman (1984) y ha sido demostrado repetidamente, las variables familiares, fundamentalmente las de tipo sociocultural, son muy determinantes en el rendimiento de los alumnos y, en general, en la mejor adaptación a la institución escolar. Por otro lado hay muchos profesores que se cierran a la intervención de los padres porque ven en ellos una amenaza para su profesionalidad (Fernández, 1993).

Recalcamos que aunque algunos docentes no muestran disposición para atraer el apoyo de los padres de familia de los estudiantes, y que estos se involucren en el fortalecimiento de un clima de aula propicio para el

aprendizaje; la gran mayoría del profesorado afirma que la actitud de la familia es muy determinante a la hora de mejorar la convivencia y el comportamiento de los estudiantes, por lo que es pertinente atraerlos de forma comprometida y responsable hacia la actividad escolar con todas sus implicaciones.

Según Valleo (2011), hay varios tipos de familias, según su actitud y nivel de implicación:

- ✓ Colaboradores
- ✓ Ausentes
- ✓ Hostiles
- ✓ Impotentes

De este modo dependiendo del tipo de familia que sea, el docente deberá actuar de una manera u otra, para juntos intentar que el alumno asuma su papel de artífice y gestor de su propio aprendizaje y que además, con mucha perseverancia, muestre los modales y el comportamiento que procure y garantiza el clima propicio del aula para el aprendizaje y la convivencia del grupo.

Consideramos que está más que evidenciado cuan necesaria es la implicación de las familias en el desarrollo escolar, sin embargo entendemos que el sentimiento de amenaza, frente a su profesionalidad con la presencia de los padres expresada por algunos maestros, podría ser justificada por el hecho de que dicha intervención debe hacerse con determinadas acciones, que estén previamente planificadas, con objetivos, con una misión y visión fundamentada en los planificación estratégica de la escuela misma.

2.5.3.5 El clima del aula: la disrupción

El clima favorable en el aula de clase es un tema que a todo docente le causa inquietud, y es que garantizar la buena convivencia en el aula es una cuestión que va ligada con una mejor práctica docente. Gotzens (1999), señala cuatro factores que nos parecen importantes y que tendrían que ver con la prevención de problemas de disciplina, estos son:

- Establecimiento de normas de clase
- La asamblea de clase
- El trabajo en pequeño grupo
- Las relaciones con las familias

Valores democráticos como la participación, base en la que se apoya nuestra sociedad, pueden, en el marco de la convivencia diaria del grupo de clase, fomentarse y aprenderse a través, entre otras situaciones, de la asamblea de aula (Pérez, 1999).

Lo expresado anteriormente se puede entender, como que el hecho de prestar atención por igual a los estudiantes en el grupo de clases, es una práctica saludable en tanto que se promueve la disciplina desde el sentido de la comunidad, la atención a la diversidad y el gesto de inclusividad el cual es vital frente a una diversidad tan amplia con la que tiene que convivir el docente en el aula. Todo esto tiene vital relevancia porque entronca directamente con la prevención de la disrupción en el aula y así con el hecho de conllevar un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo. Frente a tal evento nos queda indagar y reflexionar sobre las preguntas: ¿Qué es la disrupción en el aula?, ¿Qué técnicas o métodos podemos utilizar para intentar que los alumnos comprendan las normas de clase y tomen

conciencia de un comportamiento a favor del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Según Fernández (2002), la disrupción se refiere a un anglicismo que puede presentar cierta dificultad para ser asumido por un sector del profesorado. En el mundo educativo adquiere una serie de connotaciones propias, entre ellas:

Se refiere a un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del aula, tales como levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor. Retrasa y en algunos casos impide el proceso de enseñanza y aprendizaje. Supone que los objetivos educativos de las diferentes personas en el aula no son necesariamente los mismos, es decir, los propósitos educativos iniciales del profesor no son compartidos y asumidos por todos los miembros del grupo.

Estas connotaciones, entre otras, seguramente en la práctica provocan muchos malestares en el profesorado. Es probable que muchos profesores lleguen a experimentar hasta la sensación de frustración, de incapacidad frente a la situación y por tanto de querer abandonar el trabajo, más cuando no se tiene la clara idea de qué y cómo enfrentar estas situaciones. Estamos hablando de enfrentar casos de indisciplina, faltas de atención... Esto, entre otros casos, procurará malas relaciones maestro-alumno, alumno- alumno y hasta entre los propios profesores. Por lo que nos estamos refiriendo a la difícil tarea del cómo asumir esto para lograr una convivencia adecuada en el aula y fuera de ella.

Hay otra cuestión que se debe tomar en cuenta y que de seguro es parte del cómo asumir esta difícil tarea. Se trata de averiguar qué hace que el alumno actué de esta forma. Como señalan los estudios de Croll y Moses (1985) los problemas de conducta o de disciplina en los niños se interpretan

prioritariamente como debidos a factores del hogar, a factores familiares, en dos de cada tres casos, en uno de cada tres, a características del propio niño, y únicamente de dos a cuatro entre cien casos, debidos a factores de la escuela o del profesor. Lo cual tiene buena relación con el estudio comparativo sobre condiciones de trabajo y salud docente realizado por UNESCO en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay (2005), donde prevalecen los problemas familiares como principal condicionante social que provoca malestares en el desempeño del profesorado.

Es por eso que el mantenimiento de una "buena enseñanza" exige que el profesorado repase y revise con regularidad su forma de aplicar los principios de diferenciación, coherencia, progresión y continuidad, y equilibrio no sólo en el "qué" y el "cómo" de su ejercicio docente, sino también en el "por qué", en relación con sus fines "morales" fundamentales (Day, 2006). Por ello, estamos hablando de maestros y profesores que abren sus aulas a los demás, que se basan en que su pensamiento y sus prácticas no se basan siempre y únicamente en su propia experiencia, no se contentan con los mandatos institucionales y desafían de manera apasionada al conocimiento. Necesitamos desarrollar comunidades de aprendizaje apasionadas que promuevan "redes transescolares" (Huberman, 1995), basadas en la investigación, centradas en superar la distancia entre los intercambios entre compañeros, las intervenciones de personas externas que puedan prestar algún servicio y la mayor probabilidad de cambio real en el nivel del aula.

Ante todo lo expuesto, debemos asumir, pues, que el aula de clase es una zona muy peligrosa donde, tanto maestros como los alumnos, son vigilados constantemente por los directivos escolares, quienes imponen en la mayoría de los casos, una manera de decir y de ejercer la enseñanza de

un modo homogenizador, sin tomar en cuenta las diversas realidades sociales que afrontan los maestros con cada alumno, en las que existen muchas más reglas coercitivas de las que podemos suponer; y que no han sido explicitas en el reglamento escolar (Ganem, 2008).

De tal modo, que mientras algunos expertos opinan que el ambiente de la escuela y del aula debería estar siempre propicio a promover la democracia, los espacios críticos, la creatividad y la simpatía; la escuela tradicional, que no está bien articulada con la familia, fomenta la apatía y la intolerancia mediante estrictas normas disciplinarias y autoritarias. Así, el tiempo de un día escolar bien puede dividirse en vigilar, controlar y sancionar y donde el propio contenido de aprendizaje, si fuera poco, se utiliza como herramienta de control.

El clima del aula y sus implicaciones controla, preocupa y ocupa el estado de desempeño del maestro a niveles que podrían estresarle y hasta quemarlo (conducirlo al Bournout), pues en nuestras escuelas tradicionales un maestro es valorado por su "control sobre el grupo", y cuando no consigue este control con estudiantes incorregibles, la relación interna del aula se vuelve un verdadero campo de batalla, lo cual puede afectar el ambiente de aprendizaje del grupo y la salud misma del profesorado.

2.5.3.6. Relaciones con las autoridades: directores

La dirección de los centros escolares es un asunto que cuestionan hoy las distintas instancias, administraciones educativas como profesores y padres de familia, en tanto que entre los actores antes mencionados deben procurarse relaciones saludables para evitar conflictos que deterioren el buen funcionamiento de la institución escolar y de los implicados. Según González (1997), se ha insistido en el director del centro no como aquel que impone una visión o idea de escuela a cultivar o que determina que se

debería modificar dentro de la organización para que funcione mejor, sino un agente que desarrolla y promueve posturas críticas y transformadoras dentro de ella.

Ante lo expuesto es claro que para perseguir ese fin se necesita de una sinergia puntual que conlleve dinámica de análisis, la reflexión, cuestionamiento de la realidad organizativa de la escuela en la que se está inmerso (director, profesores, padres de familia, estudiantes). Para lo cual será necesario centrarse en la práctica, valorar necesidades, y sobre todo establecer el diálogo e intercambios entre los profesores para que estos hablen de su quehacer y de las circunstancias en que desempeñan su trabajo.

Las relaciones entre docente y dirección pueden generar enfermedad. Algunas investigaciones han demostrado que individuos particulares pueden causar, dentro de su entorno laboral, un estrés indebido a otras personas, dado que no reconocen los sentimientos ajenos ni las sensibilidades que están en juego en la interacción social (Sutherland y Cooper, 1990).

2.5.3.7 Género y trabajo doméstico

En la profesión docente es interesante hacer notar que las estadísticas no se generalicen hacia el género femenino, de acuerdo con Courten-Meyer (2005), de la Universidad de Cincinnati, se sabe que las mujeres poseen ventajas en actividades que requieren habilidades de comunicación, tales como relaciones públicas, psicología, educación y divulgación. Sin embargo lo que sí es muy reconocido es que a las mujeres se les hace más complicado conjugar esta labor, pues en la mayoría de los casos estas maestras son las que asumen el rol de ama de casa a la vez (doble presencia). Aunque ahora frente a la evolución de la educación en

género y otras necesidades sociales, las estadísticas aproximan otra realidad, es decir que también hay profesores hombres asumiendo el rol doméstico. Lo más aproximado sobre este estudio se presenta en el estudio realizado por UNESCO (2005) antes citado, y se expresa así: "*Dicha situación es común a los 6 países participantes del estudio. A la carga de trabajo docente se le debe sumar la carga de trabajo doméstico, que adquiere una dimensión gravitante en una población laboral mayoritariamente femenina*" (p. 26).

Tabla 6. *Carga de trabajo doméstico de profesoras mujeres*

País	Horas semanales de trabajo doméstico	
	20 a 30 horas semanales (%)	> 30 horas semanales (%)
ARGENTINA	9	35
CHILE	19	19
ECUADOR	14	25
MEXICO	17	21
PERU	12	22
URUGUAY	14	26

Fuente: UNESCO de Condiciones de Trabajo y Salud Docente, 2004

Considerando los 6 países, el 46% de las mujeres docentes destina más de 20 horas semanales al trabajo doméstico; si bien el 33% de los hombres docentes informa una carga similar, se necesitarían estudios en mayor profundidad con enfoques de género para evaluar el contenido, modalidad y significado de las cargas de trabajo doméstico de hombres y mujeres. Un porcentaje elevado de personas, además, tiene otros trabajos remunerados, adicionales al docente (sin diferencias entre hombres y mujeres; sin diferencias de acuerdo a la cantidad de horas semanales de trabajo docente ni a la carga de trabajo fuera de horario).

Ante todo lo indicado podemos asumir que la docente mujer tiene un ciclo de producción diferente al del docente hombre, para estudiar el

tiempo de trabajo de la docente mujer, es necesario tener en cuenta la indivisibilidad de su trabajo profesional con los trabajos no remunerados. Cuando ambos se realizan simultáneamente, las condiciones de uno influye sobre el otro. En relación a la mujer docente se intenta destacar lo siguiente: al atender a su familia la docente no sólo cumple con una responsabilidad individual; también cumple con una función social.

La destacada participación de la mujer en el desarrollo de las sociedades queda soportado en lo expresado por Educadoras y dirigentes de Latinoamérica, quienes sostuvieron un encuentro en el que evaluaron el trabajo desarrollado durante los últimos ocho años, tomando en cuenta la inclusión de la mujer y la igualdad de género en los procesos y políticas por parte de los gobiernos de sus países de origen. Así mismo, las mujeres evaluaron el proceso de formación docente en el que la mayor parte de educadores son mujeres (Cerón, 2013).

2.5.3.8 Influencia de la Nuevas Tecnologías

Como bien explica Cabero (2013), vivimos la llamada globalización de la economía, de la cultura, de estilos de vida. Vivimos en una sociedad en donde los conceptos de espacio y tiempo han variado. En donde la rapidez con que la información es puesta a nuestra disposición hace que nos enfrentemos a un exceso de información.

Se sabe por ejemplo que muchas personas en el mundo están interconectados por medio de las llamadas redes sociales, que es posible llevar a cabo cursos de formación por medio de plataformas virtuales, entornos de aprendizajes, que es posible formar parte de comunidades de aprendizaje, y más aún, un atiborramiento de información a la que nunca pensamos acceder, se encuentra navegando en este mundo virtual.

Esto nos refiere una sociedad que ha venido evolucionando y que no se detiene, empero lo que no queda claro y bien planteado es que esta dichosa evolución (tecnológica) sólo es para un cierto sector mundial.

Ante lo expuesto, decimos que la brecha digital no forma parte del marketing mundial que pregona este llamado desarrollo tecnológico. Así Serrano y Martínez (2003), definen la Brecha Digital como la separación que existe entre las personas (comunidades, Estados, países…) que utilizan las tecnologías de la información como parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tiene acceso a las mismas y que, aunque las tengan, no saben cómo utilizarlas.

Del mismo modo Cabero (2013), Define a la Brecha Digital como la diferencia que existe entre los que pueden y no pueden acceder a las TIC (RED), pero además califica esto (brecha digital) como una de desigualdad o E-exclusión. Esta nominación de E-exclusión, Cabero la atribuye a varios factores, entre ellos: económico, género, habilidades tecnológicas, y el factor generacional. De este modo, para Louiza (s.f) "*Los conocimientos son un bien sin límites de disponibilidad, aunque ciertamente con límites de acceso por las mismas restricciones a las tecnologías*" (p. 1).

Ante todo lo expuesto queremos resaltar que si todo el profesorado de Nicaragua, apenas conoce del internet con todas sus potencialidades, por falta de acceso como lo confirman las estadísticas descritas en el apartado de resultados (Tabla 43). El profesorado de Chontales Nicaragua pertenece al sector que convive y se desempeña laboralmente bajo la brecha digital, y que aunque el mismo pregona sentirse preparado para asumir su rol frente a los procesos globalizadores vigentes, su realidad minimiza tal afirmación.

Pues mientras los estudiantes podrían asumir, desde otras realidades económicas, un papel de gestor moderno de la información y del conocimiento, este profesor que no tiene acceso al mundo de la información digital, del e-learning, primero desaprovecha posibilidades de gestionar e implicarse en redes de aprendizaje, así como de caer en el penoso papel de no poder responder a inquietudes, a nuevas competencias y a limitar su desempeño en lo tradicional y descontextualizado.

2.5.3.9 La atención a la Diversidad

Son muchos los artículos, ensayos y hasta tesis doctorales que han abordado en tema de la atención a la diversidad. Típicamente la mayoría de los que abordan el tema coinciden en que la atención a la diversidad incita hacia la búsqueda de modelos flexibles para dar respuesta a las necesidades de aprendizajes, estrategias o medidas que favorezcan el rendimiento académico, cómo evitar la deserción, entre otras propuestas que obligan la dedicación abnegada del profesor. Sin embargo cuando se aborda el tema, casi por ningún lado, se profundiza en las condiciones laborales de las escuelas como eje de garantía de la atención a la diversidad, y más lamentable aún, no se aborda la formación profesional del profesorado, su condición de vida y salud; que es al final sobre quién recae la mayor responsabilidad en dicho proceso.

Lo antes expresado queda bien soportado con lo que dice Murias y Rico (2000):

> "…*En un sistema escolar marcado por la estandarización y con un profesorado perseverante en la enseñanza de grupos y no de individuos, la afirmación cobra nuevo sentido. No creemos preferir tener alumnos/as destacados/as: en el fondo, no nos importa que sean buenos o pésimos*

estudiantes. Los alumnos/as que progresan desde los abismos del desconocimiento nos ofrecen grandes gratificaciones. Sinceramente, en el fondo nos molesta la diversidad, la atención múltiple y desequilibradora, el trabajo atareado de un lado a otro, el inacabable rebobinaje de nuestra atención que nos impide centrarnos en una posición estable, sosegada, permanente. Creemos con honestidad que nuestro malestar no reside en la incapacidad de los alumnos y alumnas; reside sencillamente en nuestra incapacidad para resolver la atención a la diversidad" (p. 125).

Siendo la diversidad humana una realidad patente y que ha sido objeto de interés para distintas disciplinas científicas como la Antropología Social y Cultural, la Sociología de la Educación, la Educación Especial, las Teorías Constructivistas del Aprendizaje, la Teoría Política, la Historia, la Demografía, la Psicología y la Pedagogía por supuesto. Este tema, a pesar de ser objeto de estudio, no refiere que existe una teoría única que dicte pasos concretos para afrontar la diversidad humana desde la educación escolar. Por tanto nos damos cuenta en qué problema está metido un profesor cuando asumiendo esta realidad, debe tratar en el caso de Nicaragua, en muchos centros de estudio, con cifras que han ido desde 50 hasta 60 niños o jóvenes en un aula de clase.

En muchos casos se ha atribuido a este término, de atención a la diversidad, al hecho de identificarse con personas, individuos con necesidades especiales (minusválidos, discapacitados), Así también otros lo refieren a la atención que requieren los alumnos que sobresalen (habilidades precoces, ritmo rápido de trabajo). Empero si compartimos la interpretación de Muñoz y Maruny (1993), éstas describen los siguientes ámbitos de diversidad: de ideas, experiencias y actitudes previas; de estilos de aprendizaje; de ritmos; de intereses, motivaciones y expectativas ante el aprendizaje escolar; de capacidades y de ritmos de desarrollo. Lo cual

implica, las interpretaciones anteriores y las aborda con más amplio enfoque.

Frente a esta realidad basta con que nos imaginemos y nos coloquemos en el lugar de un maestro de aula, quien para atender esta realidad deberá exigirse un gran esfuerzo, dedicar mucho tiempo, ocupación y preocupación dentro y fuera del aula de clases.

Entonces preguntémonos: **¿Qué problemas ocasiona al profesorado la diversidad del alumnado del aula de clase?**

Basta con pensar en lo difícil que es hacer que dos de tus hijos en tu casa homogenicen ideas, criterios, deseos o aspiraciones por ejemplo. Del mismo modo cuando en grupo de amigos se desea consolidar alguna idea o proyecto, todos y cada uno de los participantes ofrecen, en su mayoría, puntos de vistas diferentes, entonces imaginemos lo que puede pasar en un salón de clase en donde cada niño o joven proviene de un hogar con características culturales propias, con una religión, de contextos socioeconómicos distintos, de sectores sociales menos favorecidos y otros de sectores más favorecidos, pesemos en que cada uno de estos niños o jóvenes traen aspiraciones distintas consigo; además si fuera poco se han hecho previamente una idea propia de lo que es la escuela, de para qué de la escuela, para qué aprender y qué aprender.

Todo lo anterior responde por si sólo todo lo que genera una sobredosis de preocupación en el trabajo docente y que le trae consigo un sinnúmero de problemas que podrían, en ocasiones, hasta escapar de sus posibilidades humanas y materiales, acarreando esto un sin número de malestares, no sólo laborales, sino de salud.

Por tanto, asumiendo lo que bien concluye Castaño (2010) sobre la diversidad cuando expresa:

"la diversidad está presente en todos los ámbitos de nuestras vidas, a nivel personal, laboral, social económico y cultural. La escuela debe estar abierta a la aceptación de cada uno con sus peculiaridades, ofreciendo una respuesta a las necesidades diferenciales que faciliten una igualdad de oportunidades más real" (p. 22).

Todo lo antes expuesto, confirma que la realidad del trabajo docente comporta de forma inherente, asumir lo que se corresponde al concepto de diversidad, lo que induce consecuentemente a la llamada atención a la diversidad; y para lo cual decimos que una escuela estará abierta a tal aceptación en tanto preparado esté su profesorado.

2.6 Necesidades Sociales

2.6.1 Un panorama general

El concepto de "necesidad", debido a su prestigio emocional, ha sufrido un proceso intenso de acumulación semántica. Ello ha dado como resultado un concepto interesante, por su polisemia (Ballester, 1999). El concepto de necesidad se ve fácilmente implicado por cuestiones ideológico-políticas, además de las dimensiones económicas que la engloban. De aquí que el concepto de necesidad pasa por ser uno de los centrales del pensamiento social y político. Por otro lado el término se complica más cuando se desea establecer la relación entre necesidades y derechos, pues aquí entra en juego también el límite ecológico.

Ante un concepto con tan manoseada implicación, consideramos pertinente abordar distintas aproximaciones con sentido común. Presentaremos primero la citada por Bozonnet (1984) quien siguiendo una formulación de Julien Freund (1970), expresa:

"La necesidad, en general, no puede ser reducida a una simple carencia,

debe ser definida como una carencia percibida. Lo cual implica la definición de valores, finalidades, y la existencia de un sujeto que busca reducir la tensión engendrada por la carencia" (p. 23).

La otra es la propuesta por Jervis (1977), quien la define así:

"*La necesidad se expresa habitualmente como sufrimiento por una carencia, si este sufrimiento se percibe como insatisfacción y si el sujeto es consciente de la existencia de un bien capaz de acabar con tal insatisfacción. El deseo es, pues, junto con la insatisfacción el aspecto subjetivo de la necesidad: es decir, tendencia y tensión hacia un objetivo*" (p. 215).

Sin embargo, según Kehl (1991) un presupuesto del individualismo presupone: "*Las necesidades son inherentes al ser humano y, por lo tanto, individuales*" (p. 208). Lo que explica de manera natural que lo que es necesidad para uno, no lo puede ser para el otro, y que mesuradamente, la aspiración de toda persona humana es satisfacer durante su vida laboral activa lo que para cada cual es una necesidad.

Se hace hincapié en este aspecto de las necesidades, puesto que el contexto socioeconómico en el que se desarrolla la vida del profesorado en Nicaragua deja mucho que desear. Si nos referimos al tema de la satisfacción de necesidades, en la voz del profesorado, se hace saber que los mismos no alcanzan satisfacer ni las que consideramos como básicas. La situación se agrava más si nos referimos a otras situaciones que también podríamos considerar prioritarias para alcanzar su bienestar.

2.6.2 Realidad socioeconómica del profesorado en Nicaragua: Caso de la Canasta Básica.

En los últimos tiempos, la canasta básica nicaragüense ha sido víctima de los constantes cambios que sufre la economía del país y, cada vez más,

se perciben grandes transformaciones que afectan día a día el bolsillo de las personas que habitan en él.

Para comprender de qué estamos hablando cuando decimos canasta básica. A continuación presentamos lo que Villalobos (2011), expresa:

> *"Se le llama así al conjunto de bienes y servicios que una persona necesita para suplir sus necesidades básicas. En Nicaragua, se ubican un total de 53 productos agrupados en tres áreas principales que son alimentos, gastos del hogar y vestuarios. Dentro de la primera categoría se encuentran los alimentos básicos (arroz, frijol, azúcar y aceite), carnes y huevos, cereales (tortilla, pan, pastas) y perecederos (tomate, naranja, papas, cebolla, plátano y repollo). En los productos del hogar están algunos como jabones, cepillo de dientes, pasta dental, luz eléctrica, agua, transporte, gas butano, papel higiénico, alquiler de vivienda, entre otros. Mientras que en el vestuario se ubican necesidades como camisas, pantalones, blusas, zapatos y ropa interior para hombres, mujeres, niños y niñas. En este punto es importante mencionar que dentro los productos necesarios para suplir las necesidades humanas de los nicaragüenses no se encuentran cubiertos aspectos como la educación, la cultura y el entretenimiento"* (p.1).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE), y el Banco Central de Nicaragua (BCN) para Febrero 2016 la canasta básica había alcanzado un total de 12,445.02 córdobas (equivalente a $432). Si esto lo relacionamos con la realidad salarial del profesorado en el año 2016, podrá notarse donde radica el problema.

Todo lo expuesto hace alarmante el hecho de que un profesor de educación media con nivel de licenciatura devenga un salario básico de 5.357,50 córdobas (nómina Ministerio de Educación, MINED, 2015), si a esto le sumáramos títulos, antigüedad (la cual es variable), más el llamado bono

solidario del ALBA, que ahora ya es parte del salario. El profesor viene recibiendo como salario hasta un máximo de 7.500 córdobas. Retomando este ejemplo, donde se incluye todo, esto sigue marcando una brecha cuando relacionamos salario docente y acceso a la canasta básica, es decir un maestro de educación media con las condiciones anteriores(salario total) sólo puede cubrir un 60% de los productos de la canasta básica mencionada, y solamente el 44% de la misma con respecto al salario básico. Esto supone que este profesorado en su afán por aproximarse a satisfacer sus necesidades básicas necesitará contar al menos con dos plazas o con otras formas de devengar un complemento salarial, lo cual lo expone en riesgos de salud física y mental.

Así mismo cabe señalar que en muchas ocasiones, debido a las condiciones laborales en las que desempeña su labor, el profesorado, además de no tener el poder adquisitivo suficiente para el consumo de la canasta básica, el mismo invierte en eventos que le permitan mejorar su desempeño. Así lo expresa María Teresa Marenco en su entrevista tomada del periódico el Nuevo Diario el 17 de octubre 2012, profesora de Primaria del Colegio "Guillermo Ampié Lanzas", municipio La Concepción en Managua: "*Ese reajuste es muy poco, porque con el mismo no logramos cubrir las necesidades que como maestros tenemos, y hasta muchas veces tenemos que poner de nuestro salario para mejorar las condiciones en las que impartimos clases*".

Del mismo modo la misma autora Marenco, expresó: "*Muchas veces tengo que dejar de comprar muchas cosas porque estoy estudiando para mejorar mi calidad educativa y convertirme en una mejor profesional, y, sinceramente, nunca me da el salario para finalizar el mes*".

Por la situación antes mostrada queda más que evidenciado que este sector (el profesorado) está en la lista de personas que sufren de estrés, que además de ser producto de una mala condición laboral, es el resultado de la precaria situación económica en la que estos conviven.

2.6.3 Educación Social y Derechos Humanos

Si nos remontamos al pasado en el que hemos escuchado enunciar a la educación como el proceso que permite humanizar al hombre para su buen vivir, como un proceso que induce hacía la justicia social, entre otras engalanadas frases, y sopesamos eso con lo que vive el mundo actual, nos queda claro que este proceso revendido, ha sido siempre manipulado.

Pues no hay mejor evidencia de lo anterior, que cuando resaltamos las abundantes alusiones de quienes se dedican a la práctica educativa como profesión. Estos, a su parecer y al de la sociedad a la que se deben, no ven reconocidos con justicia sus derechos como profesionales y como personas.

Este proceder natural, en el que todo se ha acomodado, se puede justificar en el caso de Nicaragua, al hecho de que el proceso de la educación se ha reducido a la geografía de la escuela, a la figura del profesorado, a la formación de sus competencias en áreas específicas (Lenguas, Ciencias Naturales y Matemáticas, etc.), obviando muchas veces el eco de los malestares que provocan al docente la falta de condiciones de trabajo, las relaciones laborales y sus condiciones de vida como producto de su realidad salarial, entre otros aspectos propios de la profesión.

Así pues en este apartado hacemos hincapié en un concepto que debe prevalecer en la formación del profesorado y en su actuar, nos referimos al contenido de la Educación Social. La Educación Social constituye en su ámbito de intervención el cambio social. Por otro lado, la

Educación Social hace referencia a un concepto amplio y abarcador que engloba la educación cívica y política. Constituye un aspecto importante de la formación integral –tanto individual, como social– de la persona.

Así, para Ortega y Gasset, lo social era, sustancialmente, la convivencia conformada por el repertorio de usos intelectuales, morales, políticos, técnicos, de juego y de placer en orden a un fin común. Kriekemans (1968), por su parte, definía como Educación Social aquella que se propone:

> "*Formar el sentido social. La tarea de la Educación Social consiste en despertar el sentido de las relaciones entre los hombres, en asignarles un lugar en el orden de los valores y en promover la realización de unas relaciones sociales lo más perfectas posible*" (p.129).

Si además de lo expuesto, Retomamos lo expuesto por Pérez (2005) sobre la finalidad de la Educación Social, tenemos:

- Lograr la madurez social
- Promover las relaciones humanas
- Preparar al individuo para vivir en sociedad

De lo anterior nos apropiamos para decir que la educación social no puede orientar su actuar protagónico, únicamente al sector informal de la educación, como dando por hecho que la escuela, junto a su escenario y sus implicados actores, no requirieran dentro de sus planes de trabajo y modos de convivencia de los propósitos antes señalados. Se trata de destacar el hecho de que aunque en las escuelas ya se asume el papel de formar al individuo para la vida, dicho papel está quedando corto y limitado

a cumplir con el desarrollo de planes curriculares academicistas, obviando preponderantemente estas otras necesidades de orientación humana.

Con lo anterior queremos insistir en que el profesorado de la dimensión formal de la educación, debería ser el principal artífice de una educación social, que desde la escuela y las aulas, permita, además de garantizar la socialización del individuo, hacer prevalecer su identidad, empoderarse de acciones que justifiquen su desempeño y que le garanticen por tanto, no sólo ser promotor de una transformación social en función de los demás, sino para su propio buen vivir.

Todo lo expuesto hasta esta parte, ha servido como base para compenetrar en el tema de los derechos humanos. Pues los mismos han de dignificar la existencia misma del ser humano. Así López (2000), expresa: "*Los derechos humanos son derechos, en cuanto tienen que ver con la justicia*" (dar lo justo, lo propio, ni más ni menos) (p. 171).

De otro modo Cobos (1993) dice:

> "*Un derecho humano es, pues, algo que el hombre determina a partir de aspectos y dimensiones de la realidad humana que valora especialmente y que considera propio del hombre y sólo de él, y por lo que se siente comprometido; sea a respetarlo, sea a ayudar a su realización… los derechos humanos son un veredicto del hombre sobre el hombre, un veredicto transido de valoración positiva sobre sí mismo*" (p. 144).

Pérez (2005), destaca la dignidad de la persona como fundamento de los derechos humanos, sin embargo hace mención también que el término dignidad no ha quedado esclarecido por su amplitud, y que por tanto no ha sido tratado con operatividad.

Tal es el caso que a pesar de que hoy se habla de Educación para el Desarrollo, Educación Social, ambas encaminadas hacia la justicia social,

hacia una mejor calidad de vida del hombre, esto sigue prevaleciendo aún como un sueño utópico. ¿Acaso no es el rescate y cumplimiento de los derechos del hombre el fin que justificaría la razón de ser de estas educaciones? Entonces… porqué no hay eco de muchas situaciones injustas en las que convive la humanidad y si las hay, su defensa se convierte muchas veces en un negocio con resultados pausados y pocos favorables.

En vista de ampliar nuestra postura crítica, hacemos valer que entre los llamados derechos de la segunda generación como expresa Pérez (2005), corresponden dentro de este grupo:

• El derecho a percibir un salario decoroso como medio para subvenir a las necesidades individuales y familiares.

• El derecho a la realización humana en el trabajo.

• El derecho a que las condiciones de salud y de calidad de vida en el trabajo sean adecuadas.

• El derecho a la seguridad social y económica.

• El derecho a las vacaciones, al medio ambiente y al ocio.

Con el señalamiento de los derechos de este grupo, que son más por cierto, pero de acuerdo con los intereses de nuestro estudio, nos hemos limitado a citar aquellos que se destacan de insuficiente cumplimiento en la vida social (ámbito laboral, institucional y familiar) y en las condiciones de vida del profesorado. Aun cuando asumimos que no es deber del Estado asegurar el cumplimiento individual o la realización plena de estos derechos, sí lo es garantizar las condiciones que permitan a todos el acceso efectivo a ellos (Magendzo, 2001).

2.6.4 Exclusión Social

2.6.4.1Aproximación al concepto

De acuerdo con Amador y Musitu (2011), la exclusión social debe ser entendida como un concepto multidimensional que enmarca e incorpora aspectos económicos, laborales, sociales, políticos y, por supuesto, formativos. Poder adquisitivo, la educación, el ajuste psicológico, posibilidad de acceso a participar en otras acciones de interés social, posiciones sociales.

En términos generales, la exclusión social refleja un proceso de alienación y distanciamiento de la sociedad (Focauld y Pivetau, 1995). A través de este proceso se imposibilita a determinados individuos o grupos el acceso a posiciones sociales que les permitirían mantener unas condiciones de vida adecuadas, de forma autónoma, en el contexto de las instituciones y valores vigentes (Castells, 1999).

Lo antes expresado justifica por qué nos referimos al profesorado como un sector que enfrenta con naturalidad situaciones que le ponen en riesgo de exclusión social, pues tienen que convivir en privación material (pobreza, miseria), regateando por el bajo poder adquisitivo o salario insuficiente; y si fuera poco tiene que lidiar con una subestimada valoración de la sociedad. Bastaría con revisar las estadísticas de cada país del mundo para darse cuenta cuál es la participación directa del profesorado en la construcción de la sociedad fuera de la escuela. ¿Acaso no son todos estos aspectos situaciones de exclusión social en el conjunto de la sociedad? De acuerdo con la Comisión Europea en el marco del tercer programa de pobreza (1990-1994). En el siguiente cuadro se recogen algunas definiciones "oficiales" sobre exclusión social:

Tabla 7. Exclusión Social

Existe exclusión social cuando(los menos favorecidos): Sufren desventajas generalizadas en términos de educación, formación profesional, empleo, recursos de financiación, etc. Sus oportunidades de acceder a las principales instituciones sociales que distribuyen estas oportunidades de vida son sustancialmente inferiores que las del resto de la población. **…**Es una "desconexión social"**…** y aclaran que se trata de un término más reducido que el de pobreza (Subcomisión para el estudio de la exclusión social en España).

Fuente: Elaboración propia a partir de Raya (2005). Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales

2.6.4.2 Pobreza y desigualdad social

Eventualmente se ha venido demostrando que las tensiones sociales son ocasionadas por realidades sociales que afectan a la mayoría de los ciudadanos en una nación. Tal es el caso en que la mayoría de las protestas sociales se deben a las desigualdades sociales en las que conviven muchas personas en los diferentes países del mundo.

Así en las palabras de McMichael et al. (1999), soportamos lo siguiente:

> *"La desigualdad económica es en sí misma una característica de las poblaciones actuales, y afecta no sólo a la cohesión social (calidad de las instituciones cívicas, capital social, etc.), sino también a la provisión de los servicios sociales. Estas condiciones contextuales y sociales afectan a la comunidad moral, explican los comportamientos antisociales, los niveles de estrés crónico, y el acceso a la sanidad; y todas ellas, junto con las*

condiciones medioambientales, influyen enormemente en los niveles generales de la salud de la población" (p. 206).

Por ejemplo, tradicionalmente se ha considerado que los diferentes niveles de PIB entre países explicaban, en buena medida, la salud de las personas en cada uno de ellos (Le Grand, 1987). Sin embargo a pesar de que parece clara la hipótesis de que la pobreza y la salud están negativamente interrelacionadas, en los últimos años, numerosos estudios vienen a señalar que es el nivel de desigualdad dentro de un mismo país, más que el nivel general de riqueza medido a través del PIB per cápita, lo que explica la salud de las personas (Heggenhougen, 1998).

Así mismo el concepto de pobreza es abordado desde distintos enfoques, por ejemplo Casado (1971, 1976 y 1990), afirma que el trabajo aparece como lo contrario a la pobreza; a la vez que realiza un estudio multidimensional de la pobreza analizando las áreas de educación, vivienda, ingresos, consumo y movilidad social, relacionando la pobreza con la estructura social (desigualdades) y con la marginación y la desviación.

De otro modo para Marx, citado por Casado (1976) "*la pobreza es una consecuencia de la estructura capitalista y del proceso de acumulación*; *es decir es tomada como una categoría meramente económica*". (p.19)

Y por último Watkins (1995) afirma: "*(…) una persona es absolutamente pobre cuando no tiene ingresos suficientes para satisfacer las necesidades básicas de su vida, es altamente vulnerable a los cambios en su entorno y transmite esta pobreza a su descendencia*" (p.13).

Ante todas estas formas de abordar el término, se confirma la implicación negativa de la pobreza para el acceso al estado de bienestar.

Del mismo modo, Sen (1995) expresa que:

> "*el alcance de la desigualdad real de oportunidades que las personas tienen que afrontar no puede deducirse inmediatamente de la magnitud de desigualdad de ingreso porque, lo que podemos o no podemos hacer, lo que podemos o no podemos realizar, no depende únicamente de nuestro ingreso, sino también de la diversidad de características físicas y sociales que afectan a nuestras vidas y nos convierten en lo que somos*" (p. 40).

Tal es el caso del profesorado en Nicaragua, quienes no sólo conviven con un nivel económico por debajo de lo que permite adquirir la canasta básica, como se mostró antes, sino además tienen, como resultado de su realidad salarial y social, que acudir a recibir servicio médico que les ofrece el seguro social a través de las clínicas médicas previsionales, las cuales aún dejan mucho que desear. Esta realidad, la ha de aceptar y tolerar este servicio de salud, ni siquiera es opcional, sino que es lo único que se les ofrece y no queda más que aceptarlo. Esto es una muestra más de que el profesorado convive en situaciones de desigualdad social y pobreza.

2.6.5 La educación para la salud: aspectos a implicar en la educación nicaragüense

Para ahondar el concepto de Educación para la Salud (EpS), se debe reconocer cuan complejo es, pues nos referimos a un término que se comporta muy cargado de texto y contexto, y que por ende devela muchas implicaciones y funciones. Nos referimos a la EpS como un concepto exhaustivo, ya que acoge a la persona en su totalidad, de forma holística, y también a su contexto en una doble dimensión, ecológica y social (Perea, 2002). Para ello hemos considerado de gran prioridad fundamentar en los siguientes apartados los conceptos de Educación y Salud, para de esa

forma procurar exponer de forma más consistente cual es el sentido actual de la misma.

2.6.5.1 Concepto de educación

Definir el término educación, como objeto central, es procurar diseminar una serie de aspectos que conforman este concepto y que son ineludibles para poder compenetrar en la Educación para la Salud.

Para Perea (2002) la educación como hecho es una certeza que aparece en las diversas formas de cultura como un integrante de la vida de los grupos sociales y de supervivencia histórica. En este sentido, nos encontraríamos con que los modelos son diferentes según los grupos humanos y sociedades que se analicen, y según qué época se estudie.

Adentrándonos en la definición etimológica del término Educación, tanto si consideramos el vocablo *educere* (extraer, sacar a la luz, en el sentido socrático, desde dentro hacia afuera), como si se estudia la voz *educare* (criar, nutrir, o alimentar), están significando ambas lo que es propio de la raíz *duco* es decir, "tirar, sacar, traer, llevar, hacer salir, guiar, conducir" (Sanvisens, 1984). De esta forma tenemos implícito un doble sentido: cuidado, conducción, desde fuera, pero también autoconducción o conducción desde dentro. Por lo que surgen dos vertientes diferenciadas: la heteroeducación y la autoeducación. Por ello, Martínez (1987) afirma que la noción de educación, en sus orígenes, es simbiótica entre *educare* y *educere*.

La educación hace referencia al hombre en su totalidad, de forma holística, considerando también su contexto social, de donde surge la suma complejidad al pretender una conceptualización de dicho término; por otra parte, las posiciones teóricas son diferentes, así como la escala de valores

de los respectivos autores, de aquí que unos pongan su énfasis en una u otras de sus notas características (Perea, 2002).

Las definiciones de educación, cuando se analiza su contenido, consideran, entre otras, las siguientes notas o características diferenciales de la educación: referencia al hombre, intencionalidad, optimización (mejora o perfeccionamiento), procesual (comunicación, relación), desarrollo de las facultades o aptitudes humanas (realización personal, individualización), socialización (transformación social, apertura, compromiso),ayuda, servicio o auxilio, búsqueda de la felicidad (López-Barajas, 2000).

Para avalar el sentido que comporta el sentido amplio del término educación, es necesario revisar el término realidad educativa. Este término, no se refiere únicamente al hecho de la instrucción – enseñanza, que ocurre en los centros educativos, a su organización interna y externa y a la ordenación pública, sino que se extiende a la situación de desarrollo de la localidad y población donde se desarrolla el proceso educativo.

De tal modo, que sí ampliamos este concepto, educación es también el acto humano y social a través del cual las personas se comunican saberes, habilidades, normas, experiencias, pautas de conductas; pero que además a través de la sistematización de esas conductas se debe promover la justicia social y la calidad de vida de las personas. Es por eso que el término educación debe ser consecuente con las realidades educativas en los distintos contextos en los que convive el ser humano.

Por otro lado cuando el ámbito de la pedagogía se realiza un análisis científico, la conceptualización de la educación es su principal tarea. La afirmación de que la educación radica en el ser humano nos lleva a diagramar qué lugar ocupa la persona en su entorno y en relación con los demás seres, con los que interactúa de forma dinámica en cada contexto.

La educación hace referencia de esta forma a la persona en su totalidad, holísticamente, considerando también su contexto social, de ahí la suma de complejidad al pretender una conceptualización de dicho término. Por otra parte, nos encontramos con posiciones teóricas diferentes, a la hora de definir la educación, que sin duda provienen de las creencias, experiencias y escalas de valores de los respectivos autores; por ello, unos ponen el énfasis en una u otra de sus notas características como veremos a continuación.

Uno de esos autores ha sido Arroyo (1984) que ha explicitado los rasgos característicos de la educación, y presentó las siguientes notas o realidades básicas que el concepto esencial y comprensivo de la educación debe abarcar:

a) El término educación designa no sólo una actividad o proceso sino también el efecto de esa actividad: "Acción y efecto de educar".

b) La educación propiamente dicha se refiere al hombre; es un proceso humano, que supone de algún modo racionalidad y "*libertas*".

c) La educación encierra necesariamente la orientación a un fin. El significado de la educación no se comprende sin referencia al fin o los fines de la misma.

d) El fin de la educación debe implicar, de un modo u otro, una mejora, dignificación o perfeccionamiento del sujeto humano.

e) La educación, en última instancia, depende y está condicionada por opciones o decisiones previas sobre las cuestiones acerca del sentido y valor del hombre, mundo, sociedad, transcendencia de la vida humana. Se inscribe, por tanto, en un "sistema" de valores, del cual recibe inspiración y guía.

f) La educación del hombre, de todo hombre, estará sometida y deberá respetar las exigencias básicas que dimanan de la libertad, dignidad y derechos fundamentales de la persona humana. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) otorga fuerza política y moral a esos derechos "del hombre", de "toda persona" (Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo, 1,2).

g) La educación, ya se considere como actividad o como efecto, no se comprende plenamente sin una referencia –explícita o implícita- al bien de la persona humana como un todo y unidad psicofísica indivisible, sujeto último de atribución de los efectos educativos. El criterio de interpretación de una influencia o efecto presuntamente educativo deberá tener en cuenta esa referencia al "bien de la persona", y no sólo a un aspecto o dimensión de la misma. Se entiende, por otra parte, que ese "bien" de la persona integra todos los aspectos de la existencia individual y social, sin excluir, en su caso, la dimensión ética o religiosa en el respeto a la libertad de conciencia y a las convicciones íntimas de educadores y educandos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, artículo, 1,18).

Todo lo anterior queda contenido y reforzado, en lo expresado por la UNESCO en el seminario en Cartagena de Indias en Colombia en septiembre de 2011, en donde se destaca la necesidad de enfocarse en una educación que se impregne de calidad, de tal forma que esta supere la actividad educativa tradicional. Así que la UNESCO plantea una educación encaminada a:

- ✓ Un efectivo medio para combatir la pobreza
- ✓ Empoderar a los individuos
- ✓ Preparar a las personas para el cambio

- ✓ Construir democracia y promover sociedades pacíficas
- ✓ Ser un derecho humano y un bien público
- ✓ Ser un indispensable elemento para alcanzar desarrollo sustentable
- ✓ Conseguir aprendizajes a lo largo de la vida.

2.6.5.2 Salud: Conceptualización

"Algunos creen que para ser
amigos basta con querer,
como si para estar sano
bastara con desear la salud".
(Aristóteles)

Aunque hemos de partir de la definición que la OMS hace de salud, se ha de asumir también, que este término ha venido estando a lo largo de la historia sujeto a múltiples factores, entre ellos la cultura, tanto entre miembros de culturas distintas como entre individuos de una misma cultura; así también la condición de vida, aspectos que condicionan nuestras vidas como la religión, la economía, la política, la educación, las relaciones familiares y sociales, entre otros aspectos.

Como afirma Castillo Lemee (1998) el sentimiento de estar sano se basa en algunos elementos objetivos, pero, sobre todo, en dimensiones subjetivas difíciles de precisar, como veremos en este apartado. De cualquier modo "estar sano" no es lo mismo para un joven que para un viejo, para una mujer que para un hombre, para un trabajador intelectual que para un obrero, para un campesino que para un citadino, para un europeo que para un africano. Sin embargo, nos hace falta compartir una noción común de salud si se trata de convertir el acceso a ella en una tarea de todos.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1948, define en su Carta Magna, específicamente en el artículo 11, la salud como:

> *"Un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no consiste solamente en la ausencia de enfermedades. La posesión del mejor estado de salud que se es capaz de conseguir constituye uno de los derechos fundamentales de todo ser humano, cualquiera que sea su raza, religión, ideología política y condición económico-social. La salud de todos los pueblos es una condición fundamental de la paz mundial y de la seguridad; depende de la cooperación más estrecha posible entre los Estados y los individuos".*

Aunque a partir de aquí la salud comenzó a entenderse como una entidad bio-psico-social, no deja de ser una definición claramente utópica, puesto que este supuesto estado de plenitud es prácticamente imposible por el sinnúmero de factores variables que citábamos antes.

Así si analizamos esta definición, nos encontramos que García (2000) destaca dos aspectos importantes:

a) "*Por un lado, la utilización de términos abstractos, que se observan en la formulación de buenos e incluso utópicos deseos en consonancia con la pretensión de promocionar la salud, antes que de definirla, así como en la propuesta de cambiar la sociedad de manera que posibilite la plena realización de las personas*".

b) P*or otro, aparece otra visión estática del concepto de salud que afirma Polaino -Lorente (1987), al considerarlo como un estado "completo de bienestar físico, mental y social*". (p. 29)

Esta construcción interrelacionada de salud total, o completa, como presenta la OMS, es más bien un planteamiento holístico y utópico, que según García Martínez (2000) tiene más de intención o voluntad política que

de realidad. No obstante, Sarlet, García y Belando (1996) opinan que un acercamiento sistémico a la visión de una salud global, en interacción de la persona como individuo social, a la vez que mente que se siente y tiene su propia idea de la armonía o equilibrio de su cuerpo con el cuerpo social (grupo) al que pertenece, en el medio ambiente en el que se encuentra, "*es una transformación positiva de las estructura equilibrada del mens sana in corpore sano, para extenderla holísticamente a una cosmovisión revolucionaria del futuro de la salud*" (p. 95).

Sea como fuere, esta definición supuso, además de un planteamiento holístico de la salud, un verdadero cambio cualitativo respecto a otras concepciones históricas, ya que al incluir junto a la dimensión física, también la psíquica y social sirvió como punto de partida para los debates posteriores que sobre este término se han ido produciendo; Empero que además de debates, han surgido propuestas de intervención y seguimiento, aunque insuficientes, de todo lo concerniente al tema de la salud humana.

Aunque la definición de salud ha ido sufriendo modificaciones diversas en el tiempo, desde la rigidez clásica de la *ausencia de la enfermedad* a la maleable del *completo estado de bienestar*, concepciones que han condicionado modelos de planificación e intervención, estableciendo distintas metodologías para acercarse a la realidad socio-sanitaria de las clases sociales (Ponce, Muriel y Gómez, 1997).

Desde el poder asimilar la definición de salud, hasta el hecho de aunar esfuerzos colectivos, económicos, sociales, y sobre todo de voluntad política; en esa medida será imposible desatender ese estado de bienestar al que se refiere dicha definición y que además garantizaría en gran parte la calidad de vida de las personas, y en este caso particular del sector del

profesorado; que como individuos de una nación no quedaría exento de tal derecho.

Finalmente como hemos podido observar a través de la revisión conceptual realizada, el concepto de *salud* se ha ido modificando con el paso del tiempo como decíamos anteriormente. Como expresa Pedrero (2012), hoy en día, al hablar de salud, tenemos en consideración la necesidad de contemplarla en términos positivos, dinámicos, holísticos y ecológicos, en los que la educación, la participación comunitaria y los aspectos sociales tienen un importante papel.

2.6.5.3 Concepto de educación para la salud

Si vamos a definir qué es Educación para la Salud, es necesario considerar y partir de las propias definiciones de Educación y Salud anteriormente explicitadas, pero además debemos meditar que para llegar al planteamiento actual de la Educación para la Salud tendremos que tener en cuenta el de Promoción de la Salud, como marco teórico configurador, sin el cual no podría comprenderse aquella.

Cabe resaltar que el interés por la Educación para la Salud tiene una larga tradición. De acuerdo con la historia de la especie humana, siempre se ha mostrado desde tiempos inmemorables una gran preocupación por la salud y su transmisión; sin embargo, la evaluación sistemática y científica es relativamente reciente.

Esta disciplina se constituye formalmente, según Perea (2002), como materia autónoma en 1921 con el primer programa de Educación para la Salud que impartió el Instituto de Massachusetts, aunque había sido empleado el término *Educación para la Salud* por primera vez en 1919, en una conferencia sobre ayuda a la salud infantil.

A continuación detallamos algunas de las distintas definiciones que se han venido atribuyendo a la EpS, y que éstas obedecen a las ideas de diferentes profesionales de la salud y organismos que han venido mostrando interés promoviendo el desarrollo del tema:

- La primera organización profesional surge en 1922 *The Public Health Education,* perteneciente a la Asociación Americana de Salud Pública. Esta asociación define la Educación para la Salud como la suma de experiencias y motivaciones que incrementan el conocimiento de la salud o influencian en el comportamiento sano.

- La Organización Mundial de la Salud en 1946, aporta una definición interesante y oportuna de Educación para la salud, y la define como: "*Proceso planificado y sistemático de comunicación y de enseñanza-aprendizaje, orientado a facilitar la adquisición, elección y mantenimiento de prácticas saludables y hacer difíciles las prácticas de riesgo*".

- *National Conference on Preventive Medicine* (1975): proceso que informa, motiva y ayuda a la población a adoptar y mantener prácticas y estilos de vida saludables, propugnando los cambios ambientales necesarios para facilitar estos objetivos, y dirige la formación profesional y la investigación hacia esos mismos objetivos.

- Green (1976) comenta que la EpS puede entenderse como cualquier combinación de oportunidades de aprendizaje encaminadas a facilitar la adopción voluntaria de comportamientos que mejoren o sirvan al sostenimiento de la salud.

- Salleras (1985), la Educación para la Salud no sólo debe ser un instrumento fundamental para la consecución de los objetivos de la Salud Pública en la fase de Promoción de la salud, sino que lo debe ser también, y de igual manera, en la fase de Restauración de la salud.

Del mismo modo Salleras (1985) indica que en la última conferencia de Medicina Preventiva celebrada en los Estados Unidos en 1975, se recoge a su parecer la definición más completa de Educación para la Salud debido a que incluye una serie de actividades conducentes a:

- Informar a la población sobre la salud, la enfermedad, la invalidez y las formas mediante las que los individuos pueden mejorar su propia salud;

- Motivar a la población para que, con el cambio, consiga hábitos más saludables;

- Ayudar a la población a adquirir los conocimientos y la capacidad necesarios para adoptar y mantener unos hábitos y estilos de vida saludables;

- Propugnar cambios en el medio ambiente que faciliten unas condiciones de vida saludables y una conducta hacia la salud positiva;

- Promover la enseñanza, la formación y la capacitación de todos los agentes de Educación para la Salud de la Comunidad;

- Incrementar, mediante la investigación y evaluación, los conocimientos acerca de la forma más efectiva de alcanzar los objetivos propuestos.

De todo lo anterior, a nuestro entender consideramos que la Educación para la Salud puede definirse como una actividad que pretende aportar elementos a los individuos y a la comunidad para que se modifiquen los comportamientos hacia conductas más saludables, así como los determinantes que no son sólo responsabilidad individual. Rochon (1991) sostiene que la definición más completa es la de Lawrence W. Gordon, para quien la EpS es toda aquella combinación de experiencias de aprendizaje planificada, destinada a facilitar cambios de comportamientos saludables

Por otro lado siguiendo a Sáez, Marques y Collel (1995), encontramos autores que definen la Educación para la Salud según el ámbito en el que se realiza la actividad y otros independientemente del ámbito de actuación. En cualquier caso, la Educación para la Salud es uno de los instrumentos que utiliza la Promoción de la Salud, y básicamente pretende facilitar los cambios de comportamiento hacia conductas más saludables y que en la medida de lo posible se eliminen factores de riesgo, mientras que se potencian los factores de protección.

Así también, nos identificamos con lo referido por la Dra. Frine Samalvides del Instituto de Medicina Tropical de la Universidad Peruana Cayetano Heredia de Lima-Perú, en relación a la EpS, cuando ella expresa:

La educación para la salud empieza con los intereses de las personas en la modificación de sus condiciones de vida, desarrollando su sentido de responsabilidad tanto de los individuos como los miembros de su familia y la comunidad. En el control de las enfermedades, la educación para la salud comúnmente incluye una aproximación sobre el conocimiento de la población acerca de la enfermedad, una evaluación sobre los hábitos y actitudes de la gente en relación a la diseminación y frecuencia de la enfermedad y la presentación de medios específicos para mejorar las deficiencias observadas.

2.7 Promoción para la salud: "Empowerment strategy"

2.7.1 El Empowerment: *Hacia una mejora de la calidad de vida*

En la búsqueda de proponer una teoría que nos oriente a encaminarnos hacia el bienestar de la personas (en este caso el profesorado), atendiendo por supuesto a su calidad de vida, es que a continuación abordamos una parte de la esencia que engloba en su teoría, como propuesta por el desarrollo humano, el término *empowerment*.

El concepto de *empowerment* refleja el interés por proporcionar protagonismo a personas, grupos y comunidades en la consecución de mayor control y dominio sobre sus vidas. En última instancia, persigue el *cambio social*, entendido éste como una modificación significativa en la estructura (normativa, relacional y teleológica) de un sistema social que afecta a la vida y relaciones (horizontales y verticales) de sus miembros (Musitu, s.f).

Esta concepción se acopla de forma ajustada ante la problemática que estamos abordando en este estudio, para lo cual debemos retomar el término empoderamiento o el anglicismo *empowerment* como un concepto clave; y así apropiarnos de ello y de ser posible definir líneas de acción que induzcan hacia la búsqueda de soluciones. Primero resaltamos que el *empowerment* es lo que se intenta definir, comprender, explicar, predecir, crear o facilitar a través de las intervenciones y actuaciones de los científicos, mientras la prevención es la forma de acercamiento al fenómeno de interés, una forma compartida por la comunidad científica de solucionar los problemas concretos (Hombrados, 1996; Buelga, Musitu, Vera, Ávila y Arango, 2009).

Todo lo expuesto, consideramos debe servir no sólo de manifiesto, sino como un instructivo pertinente, para el profesorado, frente a la situación en que ellos conviven. Como una alternativa, esto sería posible si del mismo sector surgiera un liderazgo, que además de haber convivido en estas precarias situaciones, se apropie de acciones que desvelen el contexto, sensibilice a la comunidad docente y a diversos sectores de la sociedad sobre cuán justificada serían las acciones, a favor de dignificar la profesión docente, y las condiciones de vida del profesorado. Estas acciones permitirían como resultado, además del fortalecimiento psicológico y de

identidad de los profesores, desarrollar la capacidad de ser gestores de sus derechos y de una modalidad de vida que les permita enfrentar con desafío el contexto local y global en que deben desempeñarse.

Asumiendo, entonces desde el planteamiento anterior, que el empowerment debe garantizar a la persona información y conocimiento, competencias profesionales y hasta recursos materiales, nos planteamos para ello, a lo largo del siguiente concepto, la promoción de la salud como una estrategia de empoderamiento.

2.7.2 Promoción de la salud

Health for All is a major societal goal
of governments, and the cornerstone
of sustainable development.
(The 8th Global Conference on Health
Promotion, Helsinki, Finland,
10-14 June 2013)

El modelo teórico-conceptual de Promoción de la Salud, formulado a partir de los años 70 en países desarrollados como Canadá, Inglaterra, EE.UU., Australia y Nueva Zelanda, viene ejerciendo una creciente influencia sobre las políticas de salud de los países emergentes y subdesarrollados, Pan American Health Organization, PAHO (1996).

Entre estas propuestas se destaca el proyecto de la moderna Promoción de la Salud, definida, iniacilmente, como "el arte y la ciencia de ayudar a las personas a cambiar el hábito de vida apuntando a un estado óptimo de salud". Como sustento de esta formulación, encontramos las siguientes afirmaciones:

1) los individuos poseen autonomía para tomar decisiones y tener actitudes que los lleven a practicar hábitos de vida saludables;

2) los cambios de actitudes pueden tener un efecto significativo para la salud, (Minkler, 1989).

Esta perspectiva fue institucionalmente consagrada a través de la divulgación en Canadá, en 1974, del Informe Lalonde. A través de este "*discussion paper*", el Ministerio de Bienestar y Salud procuró elaborar un fundamento conceptual sobre la salud que fuera intelectualmente aceptable y suficientemente simple para permitir una rápida localización ante cualquier idea, problema o actividad relacionada a la salud.

Basándose en el concepto de campo de salud, este informe propone un mapa del territorio de la salud interrelacionando cuatro grupos explicativos del fenómeno salud/enfermedad: ambiente (natural y social), estilo de vida (comportamiento individual que afecta a la salud), biología humana (genética y función humana) y organización de los servicios de salud (Lalonde, 1974).

Del mismo modo, el llamado a la Acción de la 7ª Conferencia Mundial de Promoción de la Salud de Nairobi (2009) Kenya, identifica estrategias y compromisos claves que se requieren para cerrar la brecha de implementación en salud y desarrollo a través de la promoción de la salud. La promoción de la salud es una estrategia esencial para mejorar la salud y el bienestar y reducir las inequidades en salud y al efectuar eso, ayuda a lograr las metas internacionales y nacionales de salud, por ejemplo, las Metas de Desarrollo del Milenio. A través de implementar la promoción de la salud se crean sociedades más justas que permitan que las personas puedan llevar vidas que ellos mismos valoran, aumentando su control sobre su salud y los recursos necesarios para el bienestar.

Así también, a partir de la Carta de Ottawa, World Health Organization (1998) destaca que la Promoción de la Salud pasa a ser definida como:

"...el proceso de capacitación (enabling) de los individuos y colectivos (communities) para que tengan control sobre los determinantes de la salud con el objetivo de tener una mejor calidad de vida. Esta categoría constituye un concepto que sintetiza dos elementos clave para la promoción de la salud: la necesidad de cambios en el modo de vida y, también, de las condiciones de vida. Representa, igualmente, una estrategia de mediación entre las personas y el medio ambiente, combinando elecciones personales con responsabilidad social con el objetivo de crear un futuro más saludable" (p. 7).

Sin embargo, consideramos que en los países donde no se ha logrado concretar estas propuestas, se debe a que se ha dejado a un lado todo lo que esto implica, es decir obviando la creación y/o buena consecución de políticas públicas, por falta de inversión e intereses de los gobiernos, pero sobre todo por la falta de conocimiento de la población. Es decir para concebir esta promoción de la salud se deberá, cuando fuese necesario, cumplir un papel en la transformación de las condiciones de vida de los más desfavorecidos, de los sectores excluidos y vulnerables. Esto es lo que llamamos empoderamiento.

Siendo la promoción de la salud un proceso que permite a las personas mejorar su calidad de vida a través del control sobre su salud, y que además procura mediante metodologías y medios favorecer una mejor salud en la población. Es necesario enfocarla desde el *empoderamiento* que debe poseer la población alrededor del tema, nos referimos a dotar a los diferentes sectores de conocimientos, de recursos tangibles que permitan modificar las conductas de salud y los estilos de vida, por supuesto todo esto sustentado en la gestión de políticas públicas saludables que hagan posible la reorientación de los servicios de salud. Estas políticas públicas saludables estarán dirigidas hacia las personas y la comunidad, con el objetivo de

mejorar los niveles de salud, accesibilidad, utilización, distribución y calidad de los servicios de salud, a la vez nos referimos a la participación activa y la equidad en la prestación de los mismos, (Giraldo y otros, 2010).

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la promoción de la salud se consigue a través de tres mecanismos intrínsecos o internos de las personas, (Tobón, 2003):

1. El autocuidado, es decir, las decisiones y acciones que la persona lleva a cabo en beneficio de su propia salud.

2. La ayuda mutua o acciones que las personas realizan para ayudarse unas a otras de acuerdo a la situación que estén viviendo.

3. Los entornos sanos o creación de las condiciones ambientales que favorecen la salud, tales como las escuelas saludables que se constituyen en escenarios potenciadores de las capacidades de los niños y niñas, en las que la educación para la salud y la promoción de la salud son opciones pedagógicas para el desarrollo humano y la formación en valores en la niñez (Ania, 2007).

Del mismo modo y con el fin de ir calando en las actitudes y políticas gubernamentales, de los distintos países, que han venido participando a lo largo de los discursos y propuestas perfiladas en las distintas conferencias mundiales, presentamos nuevamente el insistente planteamiento de la octava Conferencia Global de Promoción a la Salud, llevada cabo en Helsinki, Finlandia del 10 al 14 de junio del 2013, en el que resaltamos:

> "*Affirm our commitment to equity in health and recognize that the enjoyment of the highest attainable standard of health is one of the fundamental rights of every human being without distinction of race, religion, political belief, economic or social condition. We recognize that governments have a responsibility for the health of their people and that*

equity in health is an expression of social justice. We know that good health enhances quality of life, increases capacity for learning, strengthens families and communities and improves workforce productivity. Likewise, action aimed at promoting equity significantly contributes to health, poverty reduction, social inclusion and security." (The 8ThGlobal Conference on Health Promotion, Helsinki, Finland, 10-14 June 2013)

El mensaje de esta octava conferencia recalca la necesidad de que los gobiernos del mundo deben crear y ajustar en todas las políticas públicas la necesidad de promocionar, cuidar y garantizar el control de salud de sus pobladores en todos los estratos sociales.

2.7.3 Salud laboral en la profesión docente: Un elemento notable de la desigualdad en salud.

> *"Deberé confesar que ocasionan no poco daño a los obreros ciertos oficios que desempeñan: Donde esperaban obtener recursos para el propio mantenimiento y sostén familiar, hallan a menudo gravísimas enfermedades y maldicen el arte al que se habían dedicado mientras se alejan del mundo de los vivos..."*
>
> **Bernardo Ramazzini**

La frase con la que despuntamos este apartado mostraba como desde hace 300 años atrás se publicaba percepciones sobre el problema vinculado entre el trabajo y la salud de los trabajadores. No obstante, a pesar del tiempo transcurrido y del notable avance del conocimiento y el desarrollo científico y tecnológico, el problema continua vigente en diversos sectores laborales, hasta el caso en el que el tema de la salud y la seguridad laboral sigue siendo incipiente y en ocasiones desconocida.

El individuo, en distintos ámbitos de su vida, se ve sometido a múltiples presiones. Una de las más importantes está relacionada con el trabajo,

muchas veces sujeto a condiciones y formas de organización que no están determinadas por sus capacidades, necesidades o expectativas particulares, sino que se estructuran en torno a otro tipo de factores como la tecnología, exigencias productivas, u otros. Es por ello que tanto el bienestar como la enfermedad del individuo, dependen intrínsecamente del tipo de trabajo que ejerce. Guízar (2008), define a la calidad de vida laboral como el carácter positivo o negativo de un ambiente laboral.

Cuando empleamos el término de salud laboral nos referimos a aquellos estudios o acciones que tienen como finalidad conocer la importancia del trabajo en las alteraciones de la salud en una población, así como las medidas preventivas que se pueden realizar en el marco laboral (López López-Menchero, 2009).

A pesar de que es sabido e incuestionable la destacada importancia que tiene el tema de los accidentes y enfermedades producidos a consecuencia del trabajo, y que estos son un problema de primer orden que hay que abordar desde diversos frentes, es alarmante también reconocer que el sector del profesorado se ha venido mostrando excluido de esta presunción, del imprescindible cumplimiento estricto de la normativa en prevención de riesgos laborales y de la fundamental acción inspectora y sancionadora en los casos en que se requiera.

De acuerdo con Segura (2011), el paradigma que dominaba hasta la mitad del siglo XX, en la salud pública…, en las políticas de salud, era el que medicalizaba y farmacologizaba su abordaje, y descontextualizaba socialmente la enfermedad.

Así, las estadísticas de este estudio nos revelan que el estrés laboral, en el caso del profesorado, se presenta como epidemiología social, término que se refiere a factores individuales, particularmente a los llamados estilos

de vida, hábitos de salud, de alimentación, y de manera más recalcada, en el caso del profesorado de Nicaragua, a la falta de condiciones materiales y sociales en las que este convive y se desempeña laboralmente. A pesar de que el estrés, se destaca como el principal mal de salud y como epidemia consecuencia de la actividad docente, el problema aún no ha despertado el suficiente interés para ser atendido desde la prevención, promoción y cuidado de la salud laboral de este sector.

Ante la realidad que enfrentamos, es necesario promover y tomar medidas concretas a favor de la creación de una cultura preventiva, que todos consideramos como una carencia básica y decisiva (Alonso, 2002). En ese camino, el papel de la escuela se muestra como un pilar fundamental porque la capacidad de enfrentar los riesgos profesionales depende en gran medida de la educación recibida en materia de prevención (Asociación Internacional de la Seguridad Social, 2003).Crear una actitud preventiva en docentes y alumnado es la base primordial para una sociedad más segura y sana (Llacuna y Soriano, 2002).

La definición promulgada por la OMS es una definición ideal, que en cualquier sector laboral se comprende desde los estándares de salud convencionales, pero en la práctica ese estado de bienestar físico, psicológico y social debería de ser construido desde los distintos contextos laborales, es decir tomando en cuenta las vivencias, las experiencias, y las condiciones en las que desarrollan muchas profesiones. Es necesario constatar que tanto se alejan o se aproximan las distintas realidades laborales a los dichosos estándares convencionales de salud.

En el caso particular de los centros educativos, coincidimos con lo que expresa Aparicio (2009), cuando expresa:

"se debe estar consciente de que la obtención de resultados cadémicos no sólo tiene que ver con la valoración cuantitativa de los profesionales, de su trabajo y de los distintos aspectos organizativos; tiene que ver también con sus vivencias, con las experiencias que intervienen como parte capital y vital en el proceso educativo" (p. 17).

El malestar docente, como bien lo describía hace ya varios años el profesor Esteve y en el que han tratado de ahondar muchos otros autores, no sólo perdura sino que es creciente considerablemente con el tiempo cuando los docentes (ante la falta de valoración social, un deterioro de su prestigio, y su condición laboral y de vida) son constante objeto de desinterés e incomprensión por parte de los gobernantes y de las familias.

Es necesario reconocer que la práctica educativa y la salud laboral docente debe ser tratada desde el medio físico (la infraestructura) y cultural del trabajo cotidiano, el tema de la organización escolar, el funcionamiento de los centros, y la interrelación entre salud y trabajo. Por ello vale retomar lo que bien expresa Aparicio(2009) en su estudio Práctica Educativa y Salud Docente, cuando insiste en que salud docente se debe entender así:

"La salud laboral como algo más amplio que el hecho de no padecer de enfermedades o alteraciones que, técnicamente impidan trabajar. Ampliamos la banda significativa a todos los hechos vividos y experimentados por los docentes, que les ocasionen mal e incidan directa o indirectamente en la tarea profesional y en el normal funcionamiento de los centros, alterándolos o modificándolos" (p. 28).

Ante toda esta exposición, es prominente desvelar la necesidad y el derecho que tendría la profesión del profesorado nicaragüense (como sector en estudio) y del mundo entero, a ser sujetos de un seguimiento real, de qué condiciones laborales y sociales se desempeñan en los centros de

estudio, y sobre todo a que se garanticen acciones preventiva de riesgos laborales y de la salud.

2.7.4 Condiciones de salud de los docentes: hacia la contextualización del caso en estudio.

Las condiciones de salud de un individuo son un factor altamente incidente en el buen desempeño de su trabajo y de su bienestar mismo. Nos referimos a los atributos o alteraciones que pudieran estar afectando la salud física o mental de las persona y por tanto su bienestar. En el caso del sector docente, ésta es ya una preocupación latente.

Si volvemos al estudio comparativo más próximo y de referencia en Latinoamérica es el realizado por la UNESCO en 2004 en seis países del sur de América. Éste tiene por título Condiciones de Trabajo y Salud Docente y concluyó que el perfil patológico de los docentes se dividía en tres grandes categorías, retomadas por cierto en este estudio, las cuales siguen la misma tendencia en los seis países: problemas de salud asociados a exigencias ergonómicas, problemas de salud mental y problemas de salud general. A continuación se detalla:

Tabla 8. Problemas de salud asociados al trabajo docente.

Problemas asociados a exigencias ergonómicas	Problemas de salud mental	Problemas de salud general
Varices de piernas	Estrés	Gastritis
Disfonía	Depresión	Resfríos
Enf. Columna	Insomnio	Trastornos ginecológicos
Lumbago	Falta de concentración	Hipertensión arterial
		Colón irritable
		Diabetes
		Cistitis(mujeres)

Fuente: UNESCO, 2004.

La salud es un espejo de la pobreza (Estébanez, 2002). Según los últimos informes de la Organización Mundial de la Salud (OMS) los datos sobre la situación de la sanidad en el mundo constituyen "(…) un cuadro desolador de nuestro tiempo" (OMS, 1995).

La infraestructura estatal de atención y protección de la salud en un número elevado de países es deficiente, Nicaragua no queda excluida de esta lista. En el caso particular del profesorado de secundaria de Chontales atienden sus necesidades de salud en una única clínica médica previsional (CMP), con una infraestructura que aunque se han remodelado, sigue siendo insuficiente, y que según fuentes estadísticas de la CMP, hasta inicios del año 2014 la misma atendía 15,614 trabajadores como población asegurada. Cabe resaltar a este dato se le suman los beneficiarios directos y otros programas especiales que se atienden en esta misma clínica sumando más de 27,000 la población potencial a atender.

Tabla 9. *Población atendida CMP Juigalpa- Chontales*

Población Activa Asegurada	15,614
Hijos	5,765
Aseguradas Conyugues	81
Programa Adulto Mayor	1,447
Convenio MINSA	1,412
Riesgos Laborales	2,439
Ayudas Sociales	358
Total Población atendida	**27,116**

Fuente: Elaboración propia por datos brindados en la oficina de estadística CMP Juigalpa, 2014.

Otro dato importante, que confirma la insuficiente capacidad de la clínica médica previsional, ante el número de asegurados, es que para comienzos del año 2016 la situación actual de la clínica para brindar atención a los más de 20,000 asegurados (sin contar hijos, jubilados y otros programas especiales) que son a la fecha, su capacidad médica para brindar atención médica es la siguiente:

Tabla 9. 1 Relación personal médico y números de asegurados CMP Juigalpa

Población Activa Asegurada	**20,168**
Jubilados	**2,132**
Pediatría	5
Ortopedia	2
Cirugía general	2
Medicina interna	2
Urología	1
Otorrinolaringología	1
Maxilofacilal	1
Dermatología	1
Oftalmología	1
Medicina general	12
Ginecología	4
Radiología	1
Total de médicos	**33**

Fuente: Elaboración propia por datos brindados en la oficina de estadística CMP Juigalpa, 2016.

Esto nos induce a suponer, que en condiciones como ésta, de capacidad insuficiente, el profesorado pone en riesgo su salud. Por otro lado, Zamora (2012) en su estudio titulado "Factores Psicosociales de riesgo laboral y la salud del profesorado de educación media de Juigalpa-Chontales, Nicaragua" resalta dos aspectos que son consecuentes con la temática y están relacionados al sistema de atención de su salud:

1) El 47,1% opinó que el sistema de salud gestionado por el seguro social y atendido por las clínicas médicas previsionales **no responde a sus necesidades** de salud. Si a este dato le sumamos los que opinan que

responde poco (35,7%) la cifra se incrementa hasta un 82,8% que opina negativamente sobre este servicio.

2) El otro aspecto se refiere a que sólo el 28,6% del profesorado consideró de positivo la **atención a la salud preventiva** que brinda esta clínica médica previsional.

Hoy cabe señalar que están apareciendo cada vez más categorías de excluidos, ya no sólo nos referimos a los comúnmente denominados *los sin*: personas sin empleo, sin techo, sin tierras, sin papeles, sin salud… sino que hay otras formas de tipificar el término exclusión, con otros niveles (Estébanez, 2002).

De tal modo que ante lo expresado es posible situar al sector docente de Nicaragua, en este caso particular al de Chontales, entre una de esas otras formas de exclusión social a las que se refiere Estébanez. Para referirnos al asunto presentamos a continuación el denominado cuadro de Tezanos sobre mapa general de riesgos de exclusión social.

Tabla 10. Tipos de riesgos de exclusión social

RIESGOS	TRABAJO		INGRESOS	VIVIENDA	RELACIONES SOCIALES	DERECHOS SOCIALES Y SANITARIOS
Bajos	*Empleo estable*		*Riqueza, ingresos suficientes*	*Vivienda propia*	*Familia/integración satisfactoria en redes sociales*	*Garantía de derechos y pleno acceso a la salud*

Medios Profesorado de Nicaragua	*Trabajo precario. Trabajo mal o poco remunerado*		*Ingresos mínimos garantizados*	*Dificultades para conseguir vivienda propia.* *Vivienda en alquiler.* *Situaciones de hacinamiento.*	*Familia/redes sociales débiles.* *Búsqueda de Apoyo sociales compensatorios.*	*Dificultad de acceso a los servicios de salud. Limitación en el uso de tratamiento específico.*
Altos	*Exclusión del mercado de trabajo*		*Situación de pobreza*	*Infra - viviendas "sin techo"*	*Aislamientos, rupturas sociales. Carencia de apoyo institucional*	*Exclusión del derecho a la salud por razones de ciudadanía o falta de inscripción en el censo*

Fuente: Elaboración propia a partir del mapa general de riesgos de exclusión social de Tezanos (1999:45)

De acuerdo con lo detallado en el cuadro, se presenta una posible ubicación del sector del profesorado de Chontales, Nicaragua. Esto se realizó asumiendo los resultados iniciales presentados en el pilotaje y en

contextos situacionales recabados en otros estudios nacionales a los que también se hacen alusión en este marco teórico.

2.7.5 Condiciones de trabajo

2.7.5.1Condiciones materiales y Sociales del trabajo docente: Elementos implicados en la salud del profesorado

La perspectiva eficientista, que hoy rodea a la educación, principalmente en cuanto al tratamiento que se da a la profesión docente, acaba concibiendo a la educación como una gran empresa en la que lo único importante es producir buenos resultados, obviando la importancia que tiene el personal docente, sus condiciones de trabajo y el ambiente psicosocial en que se desempeña para un desempeño efectivo (Lucio, 2006).

De acuerdo con Montiel (2010), las condiciones laborales de los profesores y profesoras centran en la actualidad la atención de la comunidad educativa y de los profesionales de la salud mental. Incluso en la sociedad hay cierta inquietud por el estado psicológico de los docentes, en ocasiones provocada por algunos lamentables sucesos que ocurren en la escuela, y otros que son el resultado de su mala condición de vida.

En primer lugar, hay que decir que el profesorado constituye un grupo muy heterogéneo. Con todo, sí hay algunas notas comunes a todo el colectivo, entre las que salta a la vista el trato con personas. Aun cuando la relación con los alumnos y alumnas es uno de los aspectos potencialmente más gratificantes, lo cierto es que en un número significativo de casos, esta comunicación está presidida por la tensión (más cuando la relación alumno-profesor es inadmisible), ya sea por indisciplina de los escolares o porque el docente carece de habilidades sociales (Martínez-Otero, 2003).

Ante lo expuesto, queremos poner de manifiesto que estas situaciones, sobre la profesión docente y sus afectaciones, se han venido generalizando en los diferentes contextos. Así por ejemplo, presentamos a manera de síntesis los resultados presentados por Bauer et. al (2007), en un estudio realizado a una muestra de 949 profesores alemanes. El estudio se denomina: **Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers.** En el mismo se destaca:

About workload and working conditions:

First, there is the "teaching load". Second, teachers spend time for preparing lessons, correcting class tests, participating in conferences, communicating with parents and pupils, and administrative duties. We called this "additional work". Third, there are "responsibilities" such as being school head or deputy school head, class teacher; there is pastoral care, equipment maintenance, other support services, presentation of department conferences, coordination of vocational training, support service of a subject, leadership of work groups, counselling service for student teachers, ordering of material, and so on. Fourth, time is spent on the "supervision of pupils". Fifth, if other teachers are absent, "additional teaching lessons" have to be done.

When applying the GHQ-12, we conclude that to be a teacher is a hard work and requires coping of considerable amount of adverse events. An important aspect of teachers' health is reflected by the time teachers spend with professional tasks, which we expressed as a sum of five different components. So, Based on the GHQ, nearly 30% of teachers suffer from significant mental health problems. Variables such as gender, age, and full-time versus part-time duty did not make a difference.

Desde otra perspectiva, Mulholland, McKinlay, and Sproule (2013) presentan las afectaciones del profesorado desde los elementos del trabajo que reportan altos niveles de tensión. El estudio se titula **Teacher Interrupted: Work Stress, Strain, and Teaching Role.** Detallamos a manera de resumen lo que evidencia el estudio:

In the study reported here, "indiscipline" continues to present secondary teachers with challenges and was identified as the groups' main stressor on a daily basis. Workload was identified as making the greatest contribution to levels of strain. Also, For this group, the main stressor rather than indiscipline was "changing demands." The key risk factors for those teachers who reported significantly higher levels of strain were not simply workload, but more significantly, issues relating to organizational change.

Findings from this study have further illuminated secondary school teachers' experiences of work stress. In addition, the extent to which "teaching role" and specific "features of work" can contribute to levels of strain and indeed potential health impairment, has been demonstrated.

A todo lo que nos dicen los estudios más clásicos, hay que añadir ahora la atención a los incipientes casos de acoso escolar o la agresividad creciente que se detecta en muchos grupos de alumnos y que el docente no siempre sabe cómo abordar (Cobos, 2009). Zubieta (1992) refiere los principales aspectos que pueden estar a la base de esta situación generalizada de "malestar docente":

- Progresivo vaciamiento de funciones del rol docente que son asumidos por otras instancias sociales.
- Puesta en cuestión de su autoridad como depositario del saber.
- Pérdida y deterioro de prestigio social.

- Falta de protagonismo y autonomía en los planteamientos y realizaciones educativas.
- Conflictos de disciplina en el aula.
- Insuficiencia de dotaciones, materiales y recursos.

Por otro lado, debemos agregar que gran parte de esta realidad se debe a que la labor del docente está muy saturada de responsabilidades. Pues queda evidenciado, que un docente como se ha venido demostrando en el estudio no sólo se prepara en el día a día para asumir su rol enseñante, asume casi siempre tareas extracurriculares, y además es padre o madre de familia, y en el caso de las mujeres docentes, estas asumen el rol de ama de casa. La sobrecarga de tareas unida a las frustraciones, insatisfacciones y a la falta de entendimiento con otros miembros de la comunidad educativa puede desencadenar en el profesorado alteraciones como: fatiga, descenso de la concentración y del rendimiento, ansiedad, insomnio, trastornos digestivos, etc. (Martínez-Otero, 2003).

Entre los resultados obtenidos, en los estudios realizado por Zamora Y Cobos (2013) sobre Riesgos psicosociales y salud docente; y el más reciente Zamora, López y Cobos (2016), titulado: Realidades del empleo docente en Nicaragua. Se puede apreciar en cuanto a las condiciones de trabajo o cómo realidades del trabajo docente perjudican su salud:

Gráfico 2. Condiciones laborales y quehacer docente

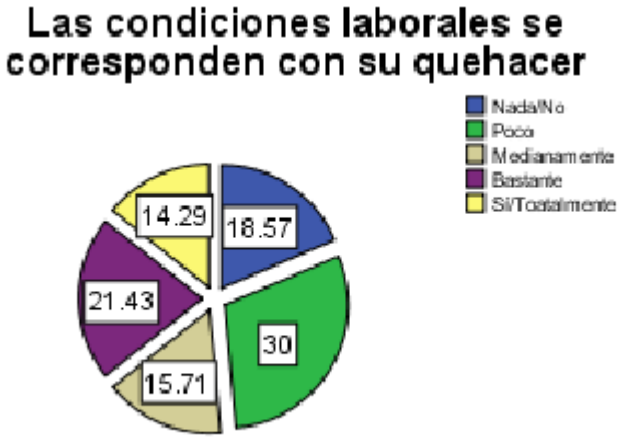
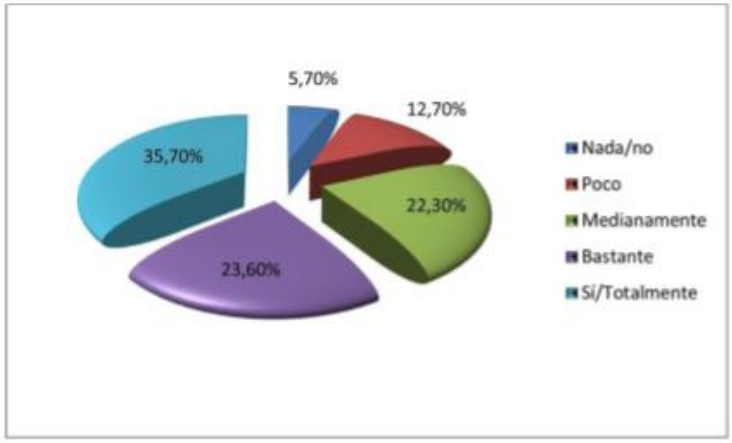


Gráfico 3. Trabajo en condiciones que dañan la salud



Podemos notar, que aun cuando las condiciones laborales son un elemento esencial en la motivación y buen desempeño laboral, además que las buenas condiciones en el trabajo evitan riesgos. En este caso sólo el 14.3% afirma que las condiciones laborales brindadas se corresponden con su quehacer, mientras entre medianamente y nada (64.3%) expresa inconformidad al respecto y que por tanto este aspecto resalta como un factor psicosocial de riesgo laboral para el profesorado.

Para justificar esta prevalencia de situaciones que atentan contra la salud del profesorado y su desempeño resaltamos el resultado del gráfico 3 que resalta cerca del 61.1% que hay situaciones del trabajo docente que sí afectan su salud; para ello citaremos algunos aspectos recabados por Lucio (2008) y que se corroboran con lo expresado por los docentes en este estudio en el apartado de análisis cualitativo, donde se señalan, entre otras: desorganizada asignación de carga de trabajo, supervisión sin sentido positivo de asesoría pedagógica, falta de condiciones materiales de trabajo, excesivo número de alumnos por aulas en algunos casos (entre 50-60), problemáticas del entorno social como atención a estudiantes que sufren de abandono de los padres, pobreza y hasta casos de violencia intrafamiliar.

Para el año 2016, en celebración del día del maestro nicaragüense (29 de Junio), un reportaje del periódico La Prensa titulado "Maestros en Nicaragua agobiados por enfermedades", se hacía mención a problemas de discapacidad funcional y a ciertos malestares de salud consecuencia de la carga que emana de la actividad docente. Entre las enfermedades mayores enunciadas tenemos: en primer lugar destacó la disfonía funcional como el padecimiento más frecuente de un maestro que atiende en promedio a más de cincuenta alumnos en Nicaragua y que, debido a la falta de materiales audiovisuales, debe dictar conceptos o asignaciones para sus alumnos.

Así también se mencionaron otros padecimientos como artrosis, problemas articulares en el hombro, en los codos y en las muñecas producto del estar haciendo movimientos en el pizarrón, estar escribiendo, estar levantando, estar corrigiendo notas y eso les da problemas en el hombro,

en el codo, en las muñecas y a veces en el cuello" indicó Olivas médico entrevistado en el reportaje.

Concluyendo, si tratásemos de abordar el término salud en todas sus dimensiones, quizás todas las variables implicadas podrían resultar imposibles de controlar; tal es el caso para la comunidad del profesorado, en donde prevalecen situaciones propias de la profesión que no se pueden disuadir, sin embargo no se puede negar que si se superan continuamente las condiciones materiales para desempeñar este trabajo, junto a su condición económica; además se procuran políticas para el desarrollo social y humano, y se promueve la aplicación de medidas preventivas para garantizar la salud física y mental de este gremio, este trabajo resultaría satisfactorio, atractivo y saludable.

Es por eso que resulta paradójico que siendo el profesorado ese sector de tanta prominencia que pregonan los Estados en sus políticas, en las cumbres mundiales de educación y de desarrollo humano, no se noten aprisa los esfuerzos por garantizarle un estado de bienestar que realmente dignifique su profesión, su vida social y la de su familia.

2.7.6 Riesgo y Seguridad Laboral en el Trabajo Docente

Innegable es que en todo centro de trabajo, independientemente del tipo de actividad a la cual se dedique, estarán presentes situaciones que generan riesgos. Janaina (2000), define que estos son "*elementos, fenómenos, ambiente y acciones humanas que encierran una capacidad potencial de producir lesiones o daños materiales y cuya probabilidad de ocurrencia depende de la eliminación o control del elemento agresivo*" (p. 126).

Durante mucho tiempo se ha venido tratando el tema de los riesgos laborales y riesgos psicosociales en el trabajo, pero con mayor énfasis en la

industria, en otros sectores vulnerables como la construcción y a una escala resaltada en los deportes de atracción masiva como el fútbol o el baloncesto cuyos deportistas son asegurados con cantidades a veces millonarias. Qué paradójico resulta disertar a propósito de que sin educación no hay desarrollo, hablar de educación de calidad cuando sus principales artífices, hablamos del profesorado, son actores de una de las profesiones peor valoradas del mundo y no nos referimos únicamente a la mirada social, moral y económica, sino al hecho de que este sector carece de un sistema de supervisión y evaluación de seguridad y riesgo laboral. Pareciese que los responsables de preservar el orden en materia de seguridad en el trabajo mantuvieran la certeza de que este sector nunca ha estado, ni está expuesto a situaciones que le ponen en riesgo laboral.

Si echamos una mirada global respecto al tema, un estudio realizado en las escuelas municipales de Natal Brasil 2008, denominado Impact of the Psychosocial aspects of work on the quality of life of teachers; nos aporta resultados que evidencian la manifestación de situaciones que ponen en riesgo la salud del profesorado en esta región, y que de seguro, pudiendo generalizar el contexto del trabajo docente, estos aspectos son válidos en la mayor parte de América Latina y el mundo, veamos:

1. The teaching profession is characterized by overcrowded classrooms, the presence of unhealthy factors and the structural inadequacy of the institutions. When added to the increased workload, these deficiencies may cause discomfort and dysfunction. They stem from the lack of rest breaks, a situation that contributes to high absenteeism and job abandonment.

2. The work environment and psychosocial factors have been considered largely responsible for the health problems observed in teachers.

3. Several psychosocial stressors are present in teaching activities, some of which are inherent to the functions proper, and others related to the institutional and social context in which they are practiced. When these stressors persist, the burnout syndrome may result. This condition is linked to work situations resulting from constant and repetitive emotional pressure associated with intense interaction with individuals for long periods of time. Several consequences of this syndrome affect the educational environment and interfere with pedagogic objectives, leading to health problems, absenteeism and abandonment of the profession (Fernandes y Da Rocha, 2008).

Cuenca y otros (2005) en su estudio sobre Condiciones de Trabajo y Salud Docente concluyeron que:

> *"Los profesionales de la educación se mueven en el marco complejo de disposiciones legales (Estatuto del Docente, reglamentaciones, leyes, circulares, ordenanzas, bases de concursos y de llamados a aspiraciones etc.), que están en permanente colisión con sus derechos. Esta situación crea una sensación de desamparo, inseguridad e impotencia y desestímulo en el empeño personal para la construcción de la carrera profesional"* (p. 201).

En Nicaragua el artículo 82, inciso 4 de la Constitución Política de la República de Nicaragua reconoce el Derecho de los Trabajadores a Condiciones de Trabajo que les aseguren en especial: "*La integridad física, la salud, la higiene y la disminución de los riesgos laborales para hacer efectiva la seguridad ocupacional del trabajador*".

Así mismo la Ley General de Higiene y Seguridad del Trabajo en su Título IV de las Condiciones de los lugares de trabajo, en su artículo 74; expresa:

> "*El diseño y característica constructiva de los lugares de trabajo deberán también facilitar el control de las situaciones de emergencia, en especial de incendio y posibilitar, cuando sea necesario, la rápida y segura evacuación de los trabajadores*".

Sin embargo, ante lo expuesto es oportuno señalar de contradictorio y casi inaplicable todo lo que comportan las leyes en sus artículos, pues lo que se convive realmente en la mayoría de las escuelas en Nicaragua es una realidad ajena a tales enunciados.

Así lo confirma Adelmo Sandino (2012), Investigador del Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas de Nicaragua (IEEPP), quién expresa:

> "*Pero además de los bajos salarios que devengan los docentes, éstos se encuentran presionados por lograr buenos resultados con respecto a las metas educativas, enfrentando toda serie de dificultades para desarrollar plenamente su profesión; tales como falta de una infraestructura adecuada, carencia de bibliotecas, supernumerario de alumnos, carencias de material didáctico, equipos de laboratorio, etc.; situación que termina impactando en la calidad de los servicios educativos, y en definitiva en los niños, niñas y adolescentes y en la competitividad actual y futura del país*" (p. 2).

Así también todo lo expresado antes, se ve reforzado por otros aportes como el de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que enuncia lo siguiente:

Tabla 11. De los Riesgos laborales y Psicosociales

La Organización Internacional del trabajo (OIT) define los factores de riesgo de origen laboral como interacciones entre el trabajo, su medio ambiente y las condiciones de la organización por una parte, y, por otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, puede influir en la salud, el rendimiento y la satisfacción en el trabajo. **Dentro de los factores de riesgo de origen laboral están los llamados factores de riesgo psicosocial, que se definen como todos aquellos *"aspectos de la concepción, organización y gestión del trabajo así como de su contexto social y ambiental que tienen la potencialidad de causar daños físicos, sociales o psicológicos en los trabajadores"* (Agencia Europea de Salud y Seguridad).**

Fuente: Estudio de factores psicosociales en el sector docente, Admón. de la Junta de Castilla y León, España (2005)

Así también un informe de Comisiones Obreras (CCOO) (2000), sobre los retos de la educación para el siglo XXI, aporta lo siguiente:

> "*(…) los grandes temas de actualidad, necesarios para configurar una sociedad que pueda vivir en paz y crecer en el desarrollo humano (…) suponen unas nuevas exigencias para el profesorado, y por tanto, nuevas consideraciones sobre sus propias percepciones y condiciones laborales en las que realiza su actividad, no exenta de riesgos físicos y, sobre todo, de riesgos relacionados con su salud psíquica y psicosocial*" (p. 16).

Ante lo que se viene abordando en este estudio, y los resultados que se destacan, viene quedando evidenciado que la profesión docente está expuesta a una gran inseguridad laboral, y por ende, ante la falta de

conciencia y acomodamiento, a asumir el rol desde los posibles riesgos que se presentan en el desempeño de la misma.

2.7.7 La Educación para el Desarrollo y entornos laborables saludables

"El trabajo decente supone el derecho, no sólo a sobrevivir, sino también a prosperar y a tener una calidad de vida digna y satisfactoria…"

Nelson Mandela

La Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española (2007) destaca entre sus tantas definiciones a la **Educación para el Desarrollo** así:

> *"Es una educación basada en mostrar los problemas y sus causas, pues expone los intereses, contradicciones y conflictos de los discursos económicos, sociales, científicos, políticos, culturales y éticos relacionados con el desarrollo y busca el compromiso y la acción para favorecer el desarrollo humano sostenible desde la dimensión individual, local e internacional"*(p. 18*)*.

Resaltamos esta definición como el principal rol que debe asumir la EpD frente la realidad global en la que vivimos, pues como hemos venido destacando antes, ya no es posible seguir actuando únicamente desde el asistencialismo, los discursos y los acuerdos. Se trata de poner el máximo empeño por develar primero todas aquellas realidades en las que conviven millares de personas en el mundo, en donde se violan día a día los derechos humanos; y después ser promotor de soluciones a través de una sensibilización y acciones conjuntas que no se estanquen en el asistencialismo, sino que doten de competencias para continuar con las soluciones. Por otro lado, si la EpD será aprovechada como una estrategia de cooperación, como en el caso de España, entonces ésta deberá revisar

sus líneas de acción y sus formas de incidencia. Para darle un mayor sentido a lo expresado llamamos a la reflexión con la siguiente pregunta **¿Cooperación para promover la justicia social y generar un cambio de actitud (aprendizajes) y de vida o cooperación para el asistencialismo y/o justificar el gasto presupuestado para ayuda externa y de relaciones internacionales?**

Es por tanto imprescindible y urgente que la EpD destaque dentro de sus acciones concretas, el resaltar la promoción para la seguridad y salud en el trabajo desde todas sus dimensiones, y de manera muy particular puntuar la necesidad de revisar que la profesión docente, en muchas partes del mundo, no debe hacerse sentir excluida del derecho a que ésta se desarrolle en condiciones de un trabajo decente.

De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el trabajo decente resume las aspiraciones de la gente durante su vida laboral. Significa contar con oportunidades de un trabajo que sea productivo y que produzca un ingreso digno, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración a la sociedad, libertad para que la gente exprese sus opiniones, organización y participación en las decisiones que afectan sus vidas, e igualdad de oportunidad y trato para todas las mujeres y hombres.

Trabajar en un ambiente seguro y agradable es, en definitiva, una fuente de salud, bienestar y calidad de vida. A pesar de lo dicho, por referencias de la OIT, desde el año 2005 en datos sobre la seguridad en el trabajo, se estima que mueren dos millones de hombre y mujeres cada año como resultado de accidentes, enfermedades o heridas relacionadas con el trabajo. Adicionalmente la Organización Mundial de la Salud (OMS),

estima que el ocho 8% de la tasa global de trastornos depresivos se relaciona actualmente con riesgos ocupacionales (OMS, 2006).

Ante lo expresado cabe señalar que el sector del profesorado no presenta datos alarmantes por muertes en el desempeño de sus labores, lo que se puede conjeturar como la razón por la cual se ha venido obviando como una profesión que enfrenta riesgos laborales frente a otras como la actividad industrial, el sector construcción y otros. Sin embargo estudios presentados anteriormente y corroborados por voz del profesorado, en nuestro estudio piloto, demuestran que el sector del profesorado se ve altamente expuesto a ciertas situaciones que ponen en riesgo su seguridad y su salud en el trabajo, así también estos estudios exponen que el profesorado padece en su mayoría de enfermedades de carácter psicológico y que éstas son producto de su desempeño y sus condiciones de vida.

Por otro lado, en este estudio se evidencia también que los sindicatos en Nicaragua, particularmente en Chontales, hacen muy poco o casi ningún esfuerzo por develar y garantizar la seguridad y acciones de salud laboral del magisterio ante su realidad laboral (tabla 47).

Todo lo anterior debe encauzar las intenciones de la EpD en conjunto con los objetivos del milenio hacia promover e incidir en una educación para la ciudadanía que desde los diferentes sectores (formal, informal, no formal) procuren conciliar un efecto multiplicador y procurador de entorno de trabajo saludable. La Oficina Regional del Pacifico Oeste de la OMS (1999) define un entorno de trabajo saludable de la siguiente manera:

> *"Un Entorno de Trabajo Saludable, es un lugar donde todos trabajan unidos para alcanzar un visión conjunta de salud y bienestar para los trabajadores y la comunidad. Esto proporciona a todos los miembros de la fuerza de*

trabajo, condiciones físicas, psicológicas, sociales y organizacionales que protegen y promueven la salud y la seguridad. Esto permite a los jefe y trabajadores tener cada vez mayor control sobre su propia salud, mejorarla y ser más energéticos, positivos y felices."

Es por todo lo que se ha venido destacando, en apartados anteriores, sobre las realidades que enfrenta el profesorado en distintos países del mundo, en América Latina y particularmente en Chontales de Nicaragua, que consideramos necesario que la EpD se implique con su misión denunciante y conciliadora en el empoderamiento de sectores como el profesorado en función de que éstos puedan ser gestores de su propio desarrollo humano.

2.7.8 Relaciones entre Trabajo, Salud y Calidad de Vida

Las enfermedades profesionales son causa de enormes sufrimientos y pérdidas en el mundo del trabajo, pero permanecen prácticamente invisibles frente a los accidentes laborales. Con el esfuerzo conjunto de los gobiernos y de las organizaciones de empleadores y de trabajadores, la lucha contra esta pandemia tendrá que ocupar un lugar destacado en los nuevos programas mundiales y nacionales sobre seguridad y salud (OIT, 2013).

Las relaciones de los escenarios laborales y los trabajadores, pueden estar medidas por una serie de factores que ejercen influencia sobre su comportamiento, es decir al no existir condiciones físicas mínimas laborables, el individuo desencadena una serie de actitudes que ponen en riesgo su salud; tales como estrés, producto de una reacción fisiológica y biológica ante la situación de amenaza: nivel de activación o alerta psicológica provocada, por ejemplo por la alta temperatura, ruido o gritos. Otros efectos son los referidos a la fatiga la cual disminuye la capacidad laboral y la

sobrecarga, consecuencia de percibir diferentes informaciones y distracciones, lo cual afecta la eficacia. En consecuencia en relevante analizar los principales agentes de un escenario laboral que producen efectos sobre la salud de los trabajadores (Rondón y Nava, 2007).

TERCERA PARTE: OPERACIONALIZACIÓN DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3. Aproximación al contexto en el que se desarrolla la Investigación

Debido a que este estudio fue realizado, considerando protagonistas al profesorado del departamento de Chontales. Se ha considerado pertinente destacar las características del mismo, así como también sus características socio-económicas y educativas de esta zona. Este apartado recoge el comportamiento sociodemográfico del departamento, sus principales actividades económicas, y con mayor nivel de relevancia se hace énfasis en el desarrollo de la educación a nivel regional y nacional.

El Departamento de Chontales se encuentra en la zona central del territorio nicaragüense en un extenso paisaje de planicies y mesetas interrumpidas por elevaciones escarpadas como la Serranía de Amerrisque y los cerros de la Cordillera Chontaleña. Aunque poco conocida en materia turística, la región cuenta con numerosos atractivos naturales, arqueológicos, históricos, paisajísticos y de agroproducción en toda su extensión. La oferta de servicios turísticos comienza a ser desarrollada y la infraestructura de hoteles y restaurantes es apta para la recepción de visitantes.

El dato poblacional registrado en este Departamento hasta el año 2005 fue de 153.932 personas, las mismas distribuidas en sus diez municipios y con una extensión territorial de 6.481.27 km^2 que equivale al 5.0 % del territorio nacional. Chontales limita al norte con el departamento de Boaco, al sur con El departamento de Río San Juan, al este con la RAAS y al oeste con el lago Cocibolca.

Sin embargo, para 2011 el IV Censo Nacional Agropecuario CENAGRO (2011), informa que Chontales ha incrementado su población

hasta 177,040 habitantes. Cabe destacar que entre 1995 y 2005, Chontales registraba en el país la tasa de crecimiento poblacional (sólo el 0,6) más baja después de León (con el 0,5). Hasta 2005 la población menor de 15 años del departamento es el 36,5 por ciento, la que está en edades activas (15 a 64 años) representa el 59,0 por ciento y solamente el 4,5 por ciento es población perteneciente a la tercera edad de 65 años y más. Del censo de 1995 al de 2005, hay una disminución de 10 puntos porcentuales de la población menor de 15 años en el departamento de Chontales, respecto al peso total de la población censada, siendo esta reducción la más alta del país.

La población de Chontales sigue siendo mayoritariamente urbana, para 1995 esta área representaba el 52,2 por ciento, en 2005, se nota un aumento de seis puntos porcentuales (58,1%). Hay una mayor concentración de mujeres en el área urbana del departamento (61,3%) respecto a los hombres (54,7%), comportamiento similar observado en 1995. En el ámbito municipal la situación es igual para el censo 2005, los porcentajes de mujeres en el área urbana siempre superan a los porcentajes de hombres.

El sistema educativo de Nicaragua se divide en el Preescolar (cual dura hasta tres años), la Primaria de seis años y la Secundaria de cinco años. Es decir que entre primaria y secundaria acontecen once años de escuela terminando con el bachillerato, lo que permite al joven asistir a la universidad. En la universidad, uno puede llegar en cuatro o cinco años para obtener un primer grado profesional, el cual podría ser nominado licenciatura o ingeniería.

En relación a las características educativas en el Departamento de Chontales la tasa de analfabetismo en la población de 10 años y más para

el censo de 2005, es de 25,7 por ciento, casi seis puntos porcentuales por encima del promedio nacional. Menor nivel de analfabetismo lo tiene Juigalpa con 17,2 y Santo Tomás con 21,0 por ciento, luego están San Pedro de Lóvago (22,5%), Acoyapa, El Coral, La Libertad y San Francisco de Cuapa entre el 27 y 34 por ciento, el porcentaje más alto de analfabetismo lo registra el municipio de Comalapa con un 36,7 por ciento.

La asistencia escolar a los centros de enseñanza de la población de 6 a 29 años del departamento de Chontales para el censo de 2005, fue de 50,9 por ciento, casi dos puntos porcentuales por encima de la asistencia a nivel nacional. En 2005, Juigalpa posee el mayor porcentaje de asistencia escolar con 59,9 por ciento, seguido de Santo Tomás con 54,3 por ciento. A éstos le sigue San Francisco de Cuapa con el 51,4 por ciento, luego están El Coral con un 47,4 por ciento, San Pedro de Lóvago, Acoyapa y Villa Sandino en el orden del 56 por ciento, los menores porcentajes de asistencia se encuentran en Santo Domingo, La Libertad y Comalapa. La cobertura a esta atención escolar se da en los 594 centros de primaria y 15 centros de secundaria.

En el año 2007 Nicaragua experimentó un proceso de cambios en las políticas educativas implementadas durante 16 años por gobiernos de corte neoliberal, que tuvieron efectos perversos en la calidad de la Educación, al tiempo que el proceso de privatización de las escuelas públicas cobijado bajo la llamada Autonomía Escolar significó más exclusión sobre todo para los sectores de la población más empobrecidos, con la ruptura del Modelo Neoliberal se inició un proceso de Restitución de Derechos a la Educación, teniendo como centro el Desarrollo Humano y como fin el Bienestar Social de las y los ciudadanos.

Es entonces que a partir del año 2007, con la puesta en práctica de las nuevas políticas educativas para la Educación Básica y Media, a través del Ministerio de Educación (MINED), se redimensiona el papel del Gobierno y el Pueblo frente a los principales retos educativos tales como acceso, retención, aprobación, inversión en infraestructura, coordinación institucional, profesionalización docente, analizados éstos desde una perspectiva de justicia, equidad, inclusión e integración de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. El énfasis de las nuevas políticas educativas ha estado en identificar y actuar sobre las causas del déficit de acceso y cobertura, calidad y gestión educativa, y en consecuencia impulsar el logro de objetivos relativos a expandir la cobertura, superar condiciones para incrementar el nivel de logro de los aprendizajes, fortalecer y desarrollar la capacidad institucional.

En el año 2010, se crea el Modelo de Gobierno Cristiano, Socialista y Solidario, el mismo tendrá como referente y criterio de efectividad los logros del Plan Estratégico de educación 2011-2015. Es un Modelo de Responsabilidad Compartida, rector de la amplia participación en las acciones educativas necesarias, para cumplir con los objetivos establecidos.

Del mismo modo, entre los tantos desafíos propuestos y asumidos por el Gobierno dentro del proyecto de la evolución de la calidad educativa, la profesión docente está en la mira. Por ello los docentes son considerados actores claves de la Educación, y por tanto, la calidad de su formación, actualización y capacitación continua comienzan a atenderse como aspectos decisivos en la calidad de los aprendizajes de los educandos; y como consecuencia de ello se plantea que las condiciones en las que actualmente los docentes ejercían su profesión eran insuficientes y que

representan un desafío en cuanto a mejoramiento de salario y entorno educativo en general (Plan Estratégico de Educación 2011-2015).

El Plan Estratégico de Educación 2011 -2015 recoge a manera de desafíos, las siguientes perspectivas de políticas educativas y temas:

Tabla 12. Perspectivas de políticas educativas del Plan estratégico de Educación

PERSPECTIVAS	TEMAS
COBERTURA–EQUIDAD	Campaña Nacional Batalla por el Sexto y el Noveno Grado
	Alfabetización y Pos Alfabetización
	Flexibilización de las modalidades como opciones a las necesidades de Educación de las personas
	Programa de Educación Temprana Amor para l@s más Chiquit@s
CALIDAD	Profesión Docente
	Ambientes Escolares Dignos
	Nutrición Escolar
	Materiales Escolares
	Currículo Pertinente y Relevante
FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL Y CAPACIDAD DE GESTIÓN	Desarrollo Humano
	Eficiencia y Calidad de la Inversión y la Gestión Educativa
	Sistema de Monitoreo, Control y Evaluación
	Participación de la Comunidad
	Formulación de Proyectos y Legalización de Terrenos

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan Estratégico de Educación 2011-2015

En 2015, en Nicaragua, hubo muchos avances en cuanto a asuntos educativos. Este avance se expresó claramente en el Encuentro Nacional de Educación, celebrado el 14 de diciembre pasado en Managua. Así lo refiere Van de Velde (2016):

> 1. "*La articulación entre las instituciones nacionales directamente relacionadas (MINED, INATEC y CNU). 2. La articulación con y entre otros sectores relacionados como estudiantes, docentes y madres/padres de familia. 3. La visualización conjunta de las rutas de calidad educativa, permitiendo la suscripción de compromisos importantes de cara al 2016: (1) La actualización curricular; (2) La formación docente; (3) La evaluación de aprendizajes; (4) El uso de tecnologías educativos; (5) La investigación educativa. 4. La apertura hacia la iniciativa y el emprendimiento*". (pp. 1-2)

Lo anterior es retomado, ampliado y profundizado durante este 2016: 'año de la buena esperanza', a través de los ejes del fortalecimiento de la educación que ratifican:

-El papel de la universidad en cuanto a la educación pública.

-El papel de las y los docentes para la calidad educativa.

-El papel de los equipos institucionales locales, departamentales y nacionales en cuanto a su acompañamiento y respaldo a las rutas educativas.

-El papel de las consejerías de comunidades educativas.

-La ampliación de cobertura educativa y la atención con eficacia de la infraestructura escolar.

-El fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica.

-El apunte a la identidad cultural, en todos los diferentes contextos.

-El aprender de idiomas y la práctica del deporte.

-La educación incluyente.

-La integración responsable didáctica y pedagógica de las nuevas tecnologías.

-Un enfoque desde la creatividad y la innovación, sin esquemas ni modelos, más bien incorporando todos los aportes y posibilidades.

- La realización de foros y seminarios a nivel nacional e internacional

3.1 Del paradigma y la metodología de la investigación

La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales.

Roberto Hernández Sampieri

Todo trabajo de investigación, ha de cumplir ciertos preceptos formales de procedimientos para su elaboración. La investigación educativa no escapa de esta formalidad.

Según Arnal (1996), tres son los paradigmas de investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales:

- ✓ Positivista (racionalista, cuantitativo), que pretende explicar y predecir hechos a partir de relaciones causa-efecto.
- ✓ Interpretativo o hermenéutico (naturalista, cualitativo), que pretende comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de los sujetos.
- ✓ Sociocrítico, que pretende ser motor de cambio y transformación social.

Para autores como Best (1972), Ary y otros (1990), investigación educativa equivale a investigación científica aplicada a la educación, y debe ceñirse a las normas del método científico en su sentido estricto. La investigación debe generar conocimiento teórico, cuya función radica en explicar los fenómenos educativos y eventualmente su predicción y control (Kerlinger, 1982).

Del mismo modo siguiendo con la postura paradigmática de la investigación, por su parte, Cobos (2007) aporta que:

> *"Hoy no podemos hablar ya de un paradigma único, sino más bien de la aportación de diversas tendencias a una visión de la realidad socioeducativa más global y plural. Está claro que la investigación, en todo caso, parte siempre de una determinada concepción política e ideológica del mundo. Ningún modelo es neutral por cuanto que presenta el sesgo cultural de los valores y la óptica propia del investigador y de su mundo. Aunar objetividad y rigurosidad científica con praxis es el gran reto" (p. 218).*

Este estudio se posiciona en el enfoque o método mixto de la investigación, del cual podemos expresar que representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta-inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Sampieri y Mendoza, 2008).

De manera complementaria, Johnson *et al*. (2004) en un "sentido amplio" visualizan a la investigación mixta como un continuo en donde se mezclan las enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de éstos o dándoles el mismo "peso" donde cabe señalar que cuando se hable

del *método cuantitativo* éste se abreviará como CUAN y cuando se trate del *método cualitativo* como CUAL.

Nos hemos apoyado primero de la metodología cuantitativa porque consideramos partir de que se tiene un conocimiento empírico del tema en estudio, algunos antecedentes generales en el país y otros de carácter internacional, y en segundo lugar por considerar pertinente cuantificar algunos de los elementos implicados en el estudio. Además, esta metodología nos permite establecer descripciones precisas con el fin de evidenciar estadísticamente las correlaciones esperadas y los análisis de contingencia que muestran la aceptación o no aceptación estadística del grado de asociación entre las variables planteadas. Estas evidencias que destaca el análisis cuantitativo (a través de datos numéricos: frecuencias, porcentajes) e incitan además hacia posibles ampliaciones del estudio.

Retomando que el término diseño de investigación se refiere al plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación (Christensen, 1980) y, frente al hecho de no pretender obtener generalizaciones fundamentadas únicamente en las estadísticas, hemos acudido de manera complementaria a la implementación de la metodología cualitativa, que con todas sus fortalezas para el ámbito de las ciencias sociales nos corrobora lo que evidencian los datos recabados mediante la metodología cuantitativa, y nos garantiza además una explicación sustantiva y suplementaria del problema en cuestión.

Ante lo expuesto confirmamos entonces la necesidad de tener que apropiarnos, para darle un merecido sustento al estudio, de la metodología o enfoque mixto. Para ampliar y fortalecer el sentido de esta decisión investigativa, planteamos lo expresado por Greene (2008), el "corazón" de la visión mixta es convocar a varios "modelos mentales" en el mismo espacio

de búsqueda para fines de un diálogo respetuoso y que los enfoques se nutran entre sí, además de que colectivamente se genere un mejor sentido de comprensión del fenómeno estudiado. El pragmatismo en el que se fundamentan los modelos mixtos involucra una multiplicidad de perspectivas, premisas teoréticas, tradiciones metodológicas, técnicas de recolección y análisis de datos, y entendimientos y valores que constituyen los elementos de los modelos mentales.

3.1. 2 ¿Por qué un modelo Mixto?

Los modelos mixtos, desde el ámbito investigador, asumen que el ser humano procede ante los fenómenos de la vida de forma dual, apropiándose casi en todo momento de la inducción y la deducción y que además las realidades y problemas que enfrentan las ciencias son tan complejos y diversos que es necesario abordarlos de una manera holística e integral. la investigación hoy en día necesita de un trabajo multidisciplinario, lo cual contribuye a que se realice en equipos integrados por personas con intereses y aproximaciones metodológicas diversas, que refuerza la necesidad de usar diseños multimodales (Creswell, 2009). Además, si son empleados dos métodos—con fortalezas y debilidades propias—que llegan a los mismos resultados, se incrementa nuestra confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado (Todd y Lobeck, 2004).

3.2 Tipo de Investigación

Todo estudio de investigación pretende responder a unos objetivos, a unos alcances, responder a unas preguntas o hipótesis. Todo lo concerniente al propósito del investigador deberá— para obtener resultados significativos— corresponderse con un adecuado nivel de

investigación, lo cual hace referencia al grado de profundidad con que se aborda el fenómeno objeto de estudio.

Con la visión expuesta, esta investigación está cimentada en un diseño no experimental transeccional o transversal, tipo correlacional. Decimos no experimental porque como expresa Kerlinger (2002): "*se harán inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa de la variación concomitante de las variables independientes y dependiente*" (pág. 504). Así también es de tipología transeccional correlacional porque se plantea mostrar o examinar la relación entre variables y categorías en un contexto en particular y en momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). De acuerdo con Salkind (1998):

> "*uno de los puntos importantes respecto de la investigación correlacional es examinar relaciones entre variables o sus resultados, pero en ningún momento explica que una sea la causa de la otra. En otras palabras, la correlación examina asociaciones, pero no relaciones causales, donde un cambio en un factor influye directamente en un cambio en otro*" (p.113).

Queremos dejar claro que a pesar de que la investigación de tipo correlacional tiene, en alguna medida, un valor explicativo, el mismo es parcial y se podría cometer el error de percibir hasta falsas correlaciones. Estas relaciones que denominamos falsas, Hernández (2006) las define como correlación espuria: "*Correlación espuria es la aparente asociación de dos variables en una relación que no existe en realidad*" (p.108).

Cabe hacer mención que este tipo de investigación, la correlacional, requiere contar con métodos cuantitativos de medición de las variables, pero que los mismos son insuficientes para ahondar en el tema de

investigación planteado, y por tanto, para conseguir el alcance de los objetivos propuestos.

De tal modo que en la búsqueda del superar la disyuntiva entre los enfoques cuantitativos y cualitativos de investigación, retomamos lo que bien enuncia Arias (2000) cuando dice que una alternativa para fortalecer la validación científica y la saturación de los datos es acudir a la triangulación de métodos, misma que puede hacerse o en el diseño o en la recolección de datos. Veamos lo que aporta Benavides y Gómez (2005) acerca de la triangulación:

> *"Se cree que una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos"* (p. 120)

Así también Hermosilla (2006), destaca que esta técnica nos ofrece las siguientes ventajas:

- Posibilita la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación.
- Se vigorizan mutuamente, brindando puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos podría ofrecer por separado.
- Nos permite contrastar resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos depurados.

Como ya se ha mencionado antes. Esta triangulación llevada a cabo permite fortalecer las debilidades que pudiera haber presentado cualquiera de los enfoques de investigación. Sin embargo es meritorio esclarecer que

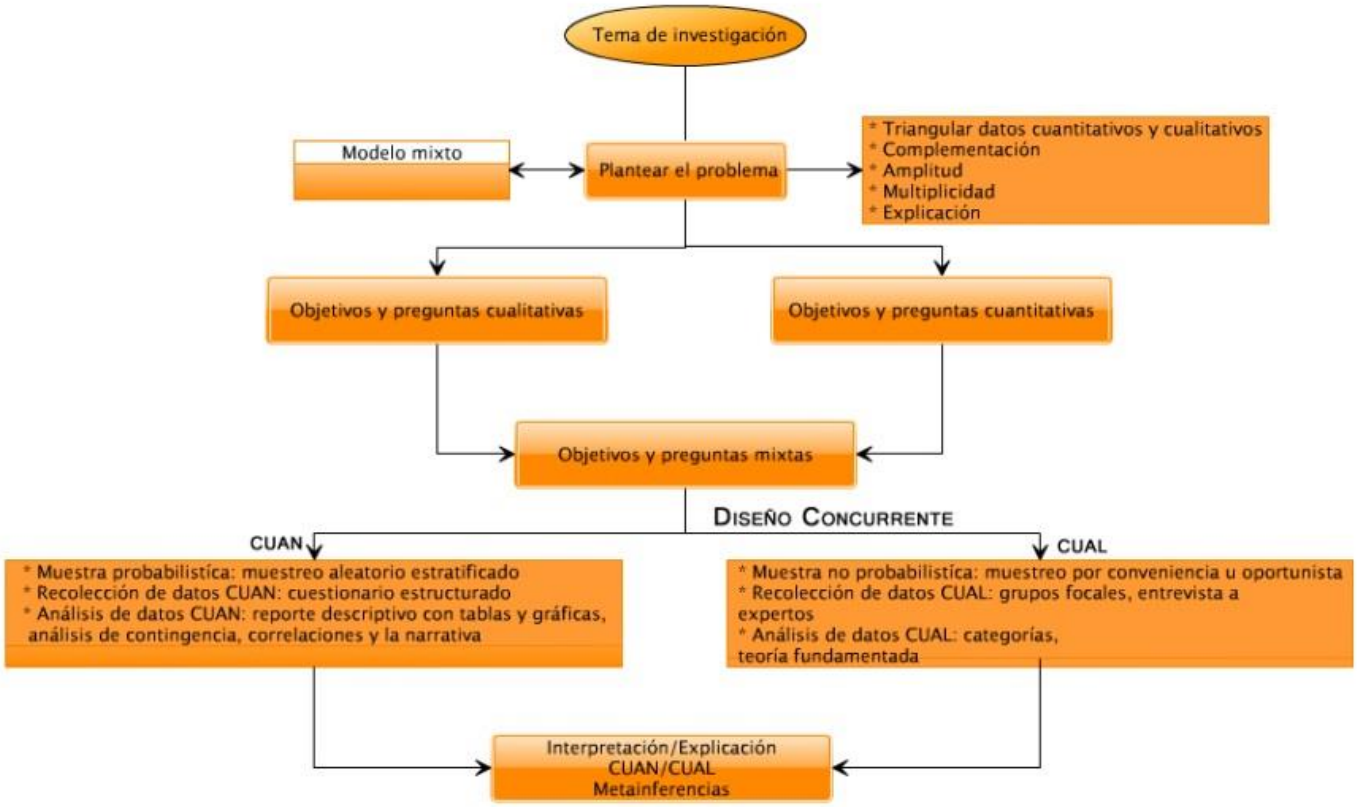
la complejidad de la realidad objeto de estudio, dio lugar al hecho de tener que hacer uso de ambas metodologías o enfoques de investigación, nos referimos a la cuantitativa y cualitativa, definiendo las funciones que cada uno va a desempeñar dentro del proceso de investigación.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) argumentan que es conveniente tener varias fuentes de Información y métodos para recolectar los datos, optimizando de este modo, el diseño de investigación. Al hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección, es que se denomina triangulación de datos. No se trata, por tanto, de una nueva técnica de obtención de datos, sino del uso de varias para llegar a validar la información que nos interesa, Santos (1990).

En este trabajo de investigación nos hemos inclinado por tres instrumentos de recogida de información. En primera instancia, el netamente cuantitativo: el cuestionario. Como segunda propuesta los grupos focales y de otra manera hemos seleccionado la entrevista en profundidad como una técnica complementaria de recogida de información que viene de sujetos que desde afuera o de diferentes posturas puedan hacer una valoración de lo que vivencia el profesorado de educación media de Chontales alrededor del tema en cuestión y por lo tanto, esto nos permite, poder consolidar el proceso de validación.

La siguiente figura recoge los componentes que resumen las fases del diseño de investigación que comportan la ejecución de este proyecto de investigación bajo el modelo mixto.

Figura 1. Componentes de las fases del diseño de investigación

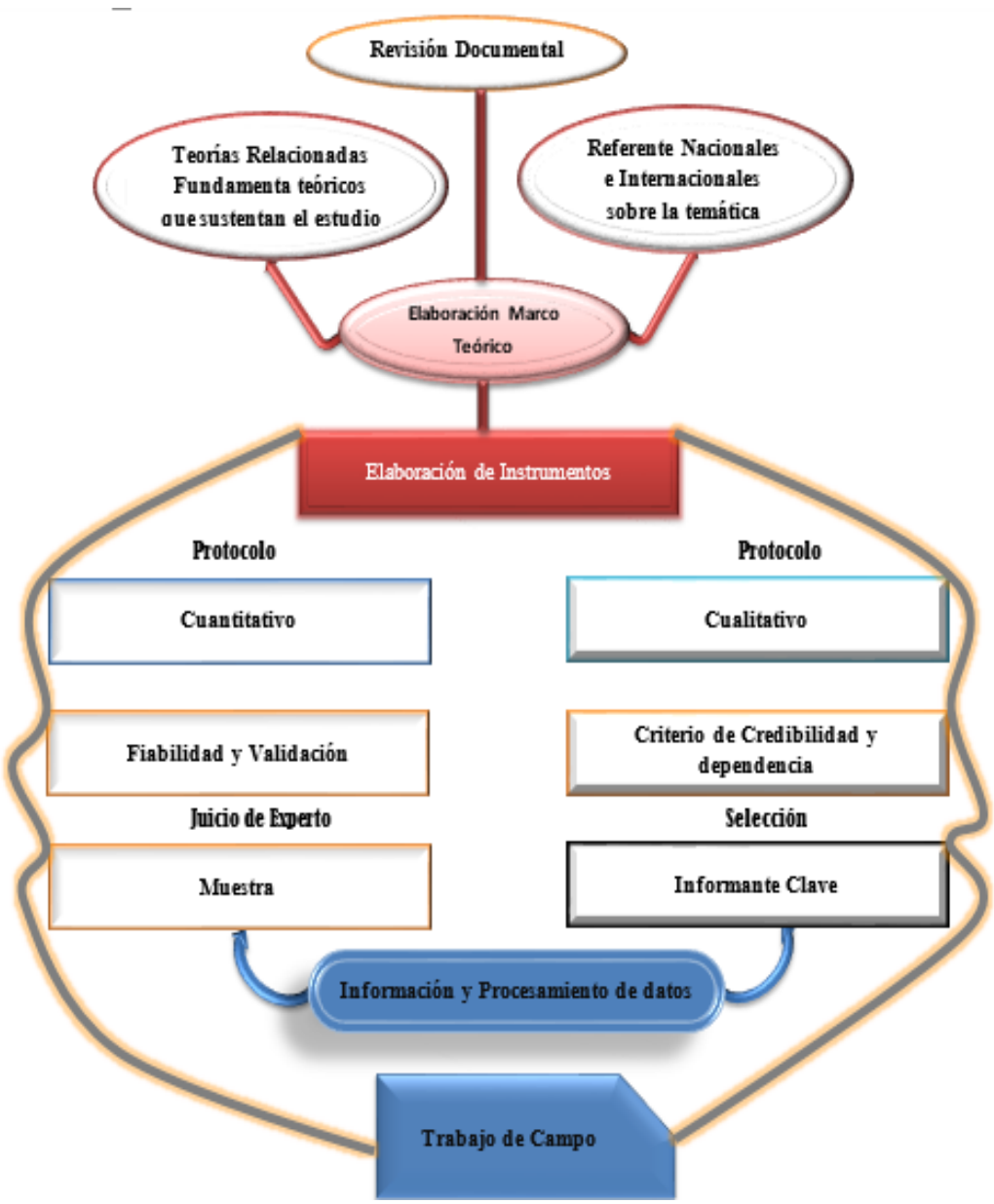


Fuente: Elaboración propia. Propuesta metodológica del trabajo de investigación

3.3 Del trabajo de campo

En este apartado hemos de concentrar toda aquella información relacionada con la ejecución de los momentos teóricos y metodológicos del trabajo de investigación. A través de la siguiente figura presentamos un esbozo que sintetiza la fase de ejecución del trabajo de investigación.

Figura 2. Fase de ejecución del trabajo de investigación



Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 2, el trabajo de campo comienza con la elaboración del marco teórico. La literatura se define como el sustento del estudio, e incluye la exposición y análisis de las teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes que se consideran válidos para el correcto

encuadre del proyecto. Para Hernández y otros (2003), las funciones del marco teórico son:

- Ayudar a prevenir errores cometidos en otros estudios.
- Orientar sobre la forma de llevar a cabo el proyecto.
- Ampliar el horizonte y guiar al investigador en el planteamiento del problema.
- Conducir el establecimiento de las hipótesis o premisas de partida.
- Inspirar nuevas líneas y áreas de investigación.
- Proveer de un marco de referencia para interpretar los resultados del estudio.

En la elaboración de este marco teórico, se ha procurado la contextualización del estudio en Nicaragua, de tal forma que este contenga los referentes y la fundamentación teórica que permita la consecución de los objetivos a través del abordaje de los siguientes conceptos y sus implicaciones:

- Escenario Laboral Educativo.
- Elementos de la profesión docente y situaciones de su contexto socioeconómico.
- Desempeño y condiciones de salud del profesorado.

Es pertinente resaltar que de la elaboración de este marco teórico, en la búsqueda por sustentar el estudio, surgió la inquietud de considerar que además del cuestionario, debía haber otro(s) instrumentos de recogida de información, que además de cuantificar resultados descriptivos de la situación en cuestión, permitiese ahondar en el asunto mediante la verbalización de cada uno de los aspectos a tratar. Esta verbalización, aunque a veces es considerada subjetiva, encamina hacia una explicación fundamentada del tema en estudio.

De ahí que esta verbalización, comprendida a manera de complemento para fundamentar la tesis, haya sido gestionada mediante la aplicación de las técnicas grupo focales y entrevistas a profundidad.

En los próximos apartados se detallan los sujetos implicados en el estudio, las distintas fases propuestas en el diseño, sobre la validación y aplicación de los instrumentos, y el plan de análisis de la información.

3.3.1 Los sujetos implicados

En este apartado se hace preciso tener que delimitar, desde el contexto de la investigación, a todos los sujetos que se implicaron en el estudio.

Creemos importante señalar desde el principio que el hecho de hablar de "sujetos implicados" se debe fundamentalmente a la distinción que hemos querido realizar entre la población objeto de estudio y los informantes seleccionados en función de los instrumentos de recogida de información. Esto justifica el hecho de utilizar la triangulación no sólo de técnicas, sino también de informantes para contrastar la información obtenida por el colectivo objeto de estudio, Martínez (2013).

3.3.2 Población Objeto de estudio

Debido a la diversidad de opiniones existentes en la literatura especializada, y a la necesidad de detallar al colectivo objeto de estudio, es conveniente comenzar perfilando la terminología que se va a manejar.

Se entiende por población al conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Selítiz, 1974). Así también en este sentido, determinan Levin y Rubin (1996) "*una población es un conjunto de todos los elementos que estamos estudiando, acerca de los cuales intentamos sacar conclusiones*" (p. 421).

En nuestro caso consideramos por población a todos los individuos, aun cuando tuvieran características que los difieran, que constituyen la particularidad de poder ser sujetos de estudio para el tema en cuestión.

Ante lo expuesto, la población de este estudio está conformada por todo el profesorado de educación secundaria o media del departamento de Chontales, Nicaragua, que desempeñan esta labor durante el período escolar 2013-2014.

De acuerdo con indicadores del Ministerio de Educación (2013), en Chontales durante el año lectivo 2013, se computan un total 380 profesores que imparten docencia en educación secundaria o media. Cabe señalar que en Nicaragua se considera educación secundaria a aquella que contempla los niveles de estudio que van desde primer año (séptimo grado) hasta el quinto año (undécimo grado).

Para esclarecer aún más las características de la población con la que se ha trabajado en este estudio, en primer lugar, todos son profesores activos de educación secundaria del departamento de Chontales, y con otras particularidades como las siguientes:

- Cuerpo de profesores de educación secundaria que imparten docencia en el sector urbano de los once municipios del departamento de Chontales.
- Cuerpo de profesores de educación secundaria que imparten docencia en el sector rural de los once municipios del departamento de Chontales.

Esta división general de la población queda determinada con el fin de valorar las percepciones recabadas sobre el tema en cuestión desde dos contextos de vida distintos, como lo son, el urbano y el rural. En el capítulo

de selección de la muestra se detallarán otros aspectos a considerar para la selección de la misma.

A continuación se presenta la forma en cómo están distribuidas las plazas docentes de educación secundaria en los once municipios de Chontales hasta el año 2014:

Tabla 13. *Distribución del profesorado de educación secundaria Chontales*

Municipio	Número de docentes/municipio
Acoyapa	30
Comalapa	14
Cuapa	10
Coral	18
Juigalpa	166
Libertad	17
Ayote	13
Santo Domingo	18
San Pedro	14
Santo Tomás	59
Villa Sandino	21
Totales	**380**

Fuente: Elaboración propia basada en datos del MINED Nicaragua.

Es importante recalcar que el departamento de Chontales, en términos de división geográfica lo conforman 10 municipios, de donde se excluye el Ayote, pero por cuestiones estratégicas y de gestión este municipio figura como uno más del departamento.

3.3.2.1 Tamaño de muestra y procedimiento para su selección: Fase cuantitativa

Debido a que en muchos casos implicar a toda la población en estudio se vuelve una difícil tarea (a veces imposible) para realizar un estudio investigativo, es que se ha concebido necesario y justificable generalizar los resultados obtenidos en la muestra de la población. A este proceso de recolectar datos de una muestra, para estimar parámetros, que pueden ser inferidos de los estadígrafos se denomina estadística inferencial (Hernández y otros, 2010).

De ahí que una vez que el investigador especifica concretamente el problema, lo que implica delimitarlo en el tiempo y el espacio, tiene que elaborar el diseño del muestreo, que usará para generar el conjunto de datos muestrales. El objeto principal de un diseño de muestreo es proporcionar indicaciones para la selección de una muestra representativa de la población donde está la o las características poblacionales que se desean investigar, proporcionando así una cantidad especificada de información que lleve implícita las características poblacionales a un costo mínimo (Bonilla, 2000).

La muestra suele ser definida como un subgrupo de la población (Sudman, 1976). De acuerdo con Hernández *et al*. (2010), Precisar adecuadamente el tamaño de la muestra puede tornarse complejo, esto depende del problema de investigación y la población a estudiar.

En esta línea, a pesar de que el tamaño de nuestra población no es excesivo, empero comporta dificultades de implicación, puesto que se trata del sector del profesorado, que en este caso además de ser una profesión que les mantiene la mayor parte del tiempo ocupados, el acceso a los mismos se tornaba difícil y costoso económicamente debido a que se involucran profesores de todo el departamento y del área no sólo urbana, sino rural. Por lo tanto, hemos trabajado sólo con una proporción, por lo que se ha procurado elegir lo que la literatura denomina una muestra representativa.

Para Latorre, Rincón y Arnal (2003), entre las ventajas que proporciona el muestreo, estos autores señalan: "*el ahorro de tiempo en la realización de la investigación, la reducción de costos y la posibilidad de mayor profundidad y exactitud en los resultados*" (p. 78). De otro modo Fox (1981) se refiere a la muestra de la siguiente manera:

> "*Aunque la razón esencial por la que se muestrea es la imposibilidad de estudiar todos los sujetos, es un proceso lógico, porque en la práctica no es necesario obtener datos de todos los posibles sujetos para comprender con exactitud la naturaleza del fenómeno que se estudia, sino que, en general, se puede alcanzar esa comprensión con una parte de los sujetos*" (p. 367).

Para nuestro estudio, para seleccionar la muestra se ha retomado lo referido a un diseño muestral de tipo probabilístico, permitiendo que todos los miembros de la población tuvieran la misma posibilidad de ser escogidos. Esta muestra se seleccionó de forma aleatoria de entre el profesorado de todos los distintos municipios y centros de secundaria del departamento de Chontales.

Para entender mejor la metodología con la que se argumenta el tamaño de la muestra, es preciso ahondar en algunos términos que se implican en este proceso:

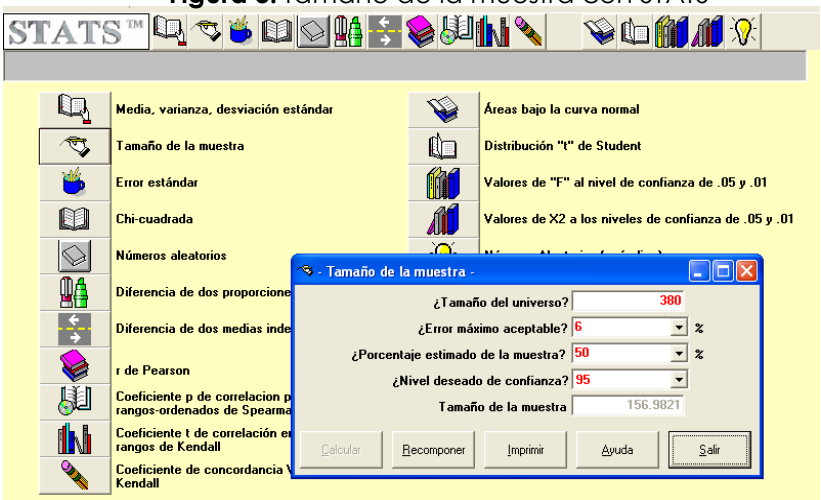
De acuerdo con Bernal (2006), "*el marco muestral se refiere a la lista, el mapa o la fuente de donde pueden extractarse todas las unidades de muestreo o unidades de análisis en la población y de donde se tomarán los sujetos objeto de estudio". (p. 165)*.

Así también Triola (2009), define "*nivel de confianza como la probabilidad(a menudo expresada como el valor de porcentaje equivalente), que es la proporción de veces que el intervalo de confianza realmente contiene el parámetro de población, suponiendo que el que el proceso de estimación se repite un gran número de veces*" (p. 322).

Del mismo modo definimos el término error de muestreo. Levin y Rubin (2004) enuncia que el mismo sucede debido al azar, es decir, hay diferencias entre cada muestra y la población, y entre las diversas muestras, debido únicamente a los elementos que decidimos escoger para las muestras.

Para determinar el tamaño de la muestra se empleó el paquete estadístico Stats versión 1.1, con un universo de 380 profesores, un error máximo aceptable del 6%, un porcentaje estimado de muestra de 50% y un nivel de confianza del 95%.

Figura 3. Tamaño de la muestra con STATS



Fuente: Elaboración propia.

Con la ayuda de la esta aplicación, se precisó el tamaño de la muestra de este estudio, la cual quedó conformada por 157 profesores de educación secundaria del departamento de Chontales, de los 380 que son.

Una vez que se tiene definido el marco muestral (facilitado por el MINED) y el tamaño de la muestra, fue necesario luego seleccionar las que serían las unidades o elementos muestrales. Para hacer posible esta tarea, consideramos ante todo la necesidad de hacer representativa a la muestra. Una muestra representativa contiene las características relevantes de la población en las mismas proporciones en que están incluidas en tal población, es decir que para que una muestra sea representativa no sólo debe ser de tamaño suficiente, sino además garantizar que los miembros de la muestra tienen un comportamiento y características similares de los que se observan en la población. El azar es indispensable para conseguir dicha representatividad, por eso nos hemos apropiado de un diseño probabilístico, donde los elementos muestrales han sido elegidos por selección aleatoria (Levin y Rubin, 2004).

Retomando lo antes expresado, sobre el muestreo, consideramos propicio emplear la metodología del muestreo aleatorio estratificado. Bonilla (2000), expresa que el muestreo aleatorio estratificado es un proceso que consiste en dividir la población en grupos llamados estratos. Dentro de cada estrato, los elementos están situados de manera más homogénea con respecto a las características en estudio. Para cada estrato se toma una sub-muestra, mediante el procedimiento aleatorio simple.

De este modo y siguiendo lo sugerido por Latorre, Rincón y Arnal (2003), para la obtención de la muestra estratificada se siguieron los siguientes pasos:

a. se dividió la población en estratos
b. de cada estrato se extrajo una submuestra haciendo uso de la aleatoriedad
c. el número de individuos de cada estrato se logró decidir por afijación proporcional
d. la suma de las submuestras de cada estrato forman la muestra total 'n'

Para conseguir la estratificación óptima esperada se procedió mediante el parámetro de afijación proporcional (proporción de maestro seleccionados según total de maestros por municipio) para definir el número de profesores por municipio (formación de estratos) a los que se le aplicará el cuestionario. Luego para seleccionar los profesores a encuestar por cada municipio se aplicó el proceso de selección aleatoria empleando para ello la tabla de números aleatorios o random, lo cual garantizó una selección probabilística formal y no fortuita.

A continuación se detalla el número de docentes de secundaria por municipio y la asignación (número) correspondiente, después de aplicado el muestreo estratificado por afijación proporcional:

Tabla 14. Resultado de muestra estratificado

Municipio	Número de docentes/municipio	Proporción[3]
Acoyapa	30	12
Comalapa	14	6
Cuapa	10	4
Coral	18	8
Juigalpa	166	69
Libertad	17	7
Ayote	13	5
Santo Domingo	18	7
San Pedro	14	6
Santo Tomás	59	24
Villa Sandino	21	9
Totales	**380**	**157**

Fuente: Elaboración propia.

[3] Se obtuvo mediante la fórmula matemática: $n_i = n.\frac{N_i}{N}$, donde n es el tamaño de muestra, N_i número de docentes por municipios y N es la población total de docentes de secundaria.

La tabla anterior nos muestra entonces el número preciso de profesores de educación secundaria que conformaron la muestra total, misma que se conformó con la suma de todas las submuestras definidas de cada municipio del departamento de Chontales

3.3.2.2 La muestra cualitativa: triangulación diversificando métodos y técnicas de recogida de información.

3.3.2.2.1 Los informantes clave

Antes abordamos sobre la selección de la muestra que delimita a los elementos muestrales o entidades estadísticas. Ahora es necesario precisar a nuestros informantes clave, pues por tratarse de un estudio mixto (CUAN-CUALI) dejamos clara la necesidad de diversificar, además de los métodos de investigación, a nuestros informantes o fuentes de datos.

Así pues la definición de informante clave o experto, ha venido históricamente asociado a la difícil disyuntiva derivada de su enorme carácter polisémico. En la actualidad, no existe acuerdo científico sobre su definición, dependiendo fundamentalmente de la posición epistemológica y teórica del investigador. Así, en el modelo interpretativo el experto es una persona capaz de aportar información sobre el elemento de estudio y constituye un nexo de unión entre dos universos simbólicos diferentes. Aunque siempre va asociado a lo práctico, hábil o experimentado, autores recientes como Mengual (2011), se refieren "*tanto al individuo como al grupo de personas que son capaces de proporcionar valoraciones fiables sobre un problema en cuestión, y, al mismo tiempo, hacen recomendaciones en función de un máximo de competencia*" (p. 158).

Uno de los trabajos de mayor trascendencia en el campo de la investigación sobre las características que deben reunir los expertos es el realizado por Abdolhammadi y Shanteau (1992), de entre las que señalan

algunas tales como: adaptabilidad, asunción de disponibilidad, conocimiento actual, experiencia, saber qué es relevante o hacer excepciones.

Pero, sin duda, las dos cuestiones fundamentales a tener en cuenta en el trabajo con informantes clave obedecen a la correcta formulación de la validez del experto como informante y la representación de cada sujeto con respecto a la población.

En cuanto a la delimitación de los informantes clave, para este estudio, consistió fundamentalmente, primero, en seleccionar sujetos que temporalmente (es decir durante la investigación) no convivieran directamente en el contexto en el que se desempeñaban el profesorado de educación secundaria, más preciso sería decir que no formara parte del claustro docente, aun cuando estos debían conocer muy de cerca todo sobre la situación laboral y las condiciones de vida del profesorado desde distintos ámbitos.

Y en segundo lugar un grupo de profesores activos de educación secundaria de los diferentes municipios del departamento de Chontales, que elegidos por conveniencia, pudieron haber formado parte o no de la muestra delimitada antes por muestreo probabilístico en la fase cuantitativa.

Entre los informantes clave que hemos considerado en este estudio, destacaron las siguientes particularidades:

- En etapas anteriores de su vida laboral se desempeñaron como profesores de educación secundaria
- Que sea miembro directivo de alguna organización sindical del profesorado
- Que actualmente se desempeñan como funcionarios del MINED

- Que hayan realizado investigaciones y publicaciones al respeto
- Que actualmente se desempeñe como profesor de educación secundaria

Se pretende que el grupo de expertos selecto represente lo mejor posible a los subgrupos naturales y que complementen y equilibren a la muestra estadística recíprocamente (Padua y otros, 1979).

Para Rodríguez, Gil y García (1996), "*los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto o en la misma población no cumplen otros miembros del grupo o comunidad*" (p. 135).

En esta línea y siguiendo las particularidades y criterios señalados para la selección de los informantes clave que, a nuestro juicio, cumplían las características para la investigación y que resumimos en los siguientes:

***Tabla 15**. Criterios de selección de la muestra cualitativa*

Características de interés	Criterio	Cuota/s
En etapas anteriores de su vida laboral se desempeñaron como profesores de educación secundaria.	Estar jubilado con un máximo de cinco años.	2
Que sea miembro directivo de alguna organización sindical del profesorado.	Ocupar algún cargo de gestión en cualquier sindicato del profesorado.	2

Que actualmente se desempeñan como funcionarios del MINED.	Funcionario activo del MINED Chontales en el área que se atiende la educación secundaria.	2
Que hayan realizado investigaciones y publicaciones al respeto.	Profesionales de la educación que no le trabajan al MINED que han investigado y publicado al respecto en los últimos cinco años.	2
Que actualmente se desempeñe como profesor de educación secundaria.	Profesores activos de educación secundaria de los diferentes municipios de Chontales. Para lo que procuramos que: • Trabajara en área urbana o rural. • Ambos sexos • Diversidad en rangos de edades. • Diversidad en años de servicio. • Distintas áreas del conocimiento.	30
Total de informantes clave		38

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la representación, autores como Williams y Webb (1994) o Powell (2003), nos alertan sobre la importancia en la determinación del número de expertos necesarios para llevar a cabo un estudio. Así, son numerosas las propuestas encontradas en la literatura especializada, desde el intervalo de 7-30 propuesto por Landeta (2002), hasta Witkin y Altschuld (1995), que no señalan un número concreto, pero si nos llaman la atención que debe ser menor de 50. De este modo ante lo sugerido por estos autores consideramos haber presentado un número adecuado y suficiente de informantes clave.

En cuanto a la forma de selección de los informantes clave, retomamos lo expresado por Rodríguez, Gil y García (1996):

> *"Frente al muestreo probabilístico la investigación cualitativa propone estrategias de selección de informantes que suponen una selección deliberada e intencional. Las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño n, se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador, incluso en algunos estudios se elige a una sola persona o institución como caso y, desde luego, nunca a partir de una tabla de números aleatorios" (p. 19).*

Para seguir justificando lo anterior, presentamos algunas definiciones sobre el muestro no probabilístico que complementan la metodología de selección de la muestra cualitativa:

McMillan y Shumacher (2001), argumentan que una muestra no es probabilística cuando no se conoce la probabilidad de inclusión en la muestra para todos los elementos seleccionados, es decir no todos los miembros de la población tienen la misma oportunidad de ser incluidos en la muestra. Así también los mismos autores destacan que este tipo de

muestreo es más común en el área de educación y no incluye un muestreo aleatorio.

Por otro lado hacemos hincapié en lo expresado por Cohen, Manión y Morrison (2003) sobre el hecho de que el muestreo no probabilístico es adecuado cuando no se intenta generalizar más allá de la muestra. En este sentido nos apoyamos en esta postura sosteniendo que con nuestra muestra cualitativa lo que pretendemos, más que corroborar y generalizar información, es complementar la misma para conseguir una explicación y, por ende, una fundamentación al problema en estudio.

De aquí que para ser consecuentes, para seleccionar nuestra muestra cualitativa, nos hemos posicionados en el muestreo por conveniencia, el cual para Plano y Creswell (2008) se define como un procedimiento de muestreo cualitativo en el que el investigador selecciona a los participantes, ya que están dispuestos y disponibles para ser estudiados.

De otro modo Casal y Mateu (2003), le llaman muestreo por selección intencionada o muestreo por oportunidad como lo define Cohen, Manión y Morrison (2003). En este sentido hemos procurado seleccionar, supeditados a los criterios de selección, pero también a la disponibilidad y disposición, a nuestros informantes clave de forma tal que esto garantizara la confiabilidad, validez y complementariedad a nuestro estudio.

3.3.3 Del proceso de recogida y análisis de datos: Fase cuantitativa

3.3.3.1 El cuestionario

Durante el proceso de indagación de información y documentación encontramos instrumentos de recogida de datos, ya realizados y validados, que permitían valorar aspectos como las condiciones de trabajo, aspectos de riesgo laboral y salud del profesorado, pero en su mayoría dirigidos a

intereses y contextos distintos. Ante tal realidad se ha decidido elaborar un instrumento propio, sin negar que los consultados hayan servido de guía.

En vista que debíamos recopilar información, cuyo nivel de medición y tratamiento fuera cuantitativo, hemos diseñado como instrumento un cuestionario, puesto que es una técnica estructurada de recogida de datos muy usual y permite recoger información de manera rápida y abundante.

De acuerdo con Bernal (2006) un cuestionario es un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios para alcanzar los objetivos del proyecto de investigación. Se trata de un plan formal para recabar información de la unidad de análisis objeto de estudio y centro del problema de investigación. Así también el mismo autor destaca que un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas de una o más variables que se van a medir.

Durante la etapa de diseño y elaboración del cuestionario se procuró que este cumpliera la función clave de servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada. Por tanto, el cuestionario debía, por una parte, traducir en sus preguntas los objetivos, y por otra, suscitar en los encuestados respuestas sinceras y claras cuya información pueda ser clasificada y analizada posteriormente (De Lara y Ballesteros, 2001).

McDaniel, Carl y Gates (1999) sugieren que se debe indagar sobre la existencia de cuestionarios o técnicas de recolección de información sobre el tema de investigación que se va a realizar, esto permite utilizar un cuestionario ya existente y estandarizado o sirve como orientación para preparar uno propio.

Para este estudio, el cuestionario se elaboró fundamentalmente con la técnica de la escala Likert. La escala tipo Likert es un método desarrollado

por Rensis Likert en 1932, se trata de un enfoque vigente y bastante popularizado. Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra. Se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externe su reacción eligiendo uno de los cinco puntos (como en este caso) de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico y sólo puede marcarse una opción (Hernández y otros, 1991).

Cabe señalar que el cuestionario se ha elaborado siguiendo la estructura de preguntas cerradas, mediante escala Likert, puesto que las preguntas cerradas son más fáciles de codificar y preparar para su análisis, además por tratarse de la medición de muchos aspectos, estas preguntas requerirían de un menor esfuerzo por parte de los encuestados (Vinuesa, 2005).

El cuestionario se elaboró en un tiempo prudencial de 2 meses. Así pues el cuestionario fue realizado de manera interactiva con apoyo de tutores y otros colaboradores expertos y, por supuesto, la revisión bibliográfica. Durante este proceso de elaboración y revisión del mismo, el cuestionario se fue depurando y ajustando a las particularidades del estudio, ya que era importante que el mismo recogiera únicamente aquellas cuestiones que nos habíamos planteado en los objetivos, en las hipótesis y las preguntas de investigación.

El cuestionario a aplicar consta de 62 ítems, en el mismo se implicaron aspectos relacionados con la profesión docente, elementos de su escenario laboral, situaciones que podrían destacar algún tipo de exclusión social y cuestiones que podrían estar afectando el estado de salud del profesorado.

De manera más precisa, el cuestionario presenta 62 ítems agrupados de la siguiente manera:

a) Información general

b) Aspectos relacionados con su profesión y situación socioeconómica

c) Escenario laboral: condiciones de trabajo y relaciones laborales

d) Padecimientos o enfermedades consecuencia de su desempeño laboral

Los primeros tres aspectos o categorías del cuestionario se miden a través de preguntas cerradas (escala Likert), donde el encuestado sólo podría marcar una opción, sin embargo para la categoría cuatro (padecimientos consecuencia de su desempeño laboral) era posible marcar más de una opción, por lo que el tratamiento para esta categoría en el SPSS versión 18.0 sería para ítems con conjunto de respuestas múltiples.

3.3.3.2 La validación del cuestionario

Para asegurarnos de la validez que tendrán los datos a recoger en esta investigación fue necesario, como en todo estudio con rigor científico, un proceso que lo garantice.

En la línea de Krippendorff (1990), somos conscientes de que la calidad de una investigación depende en primera instancia de la capacidad del investigador de dotar a los instrumentos de medida de las dos cualidades esenciales: validez y fiabilidad.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (1998),"*la validez en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir*" (p. 243).

Así también Tamayo y Tamayo (1998) consideran que: "*validar es determinar cualitativa y/o cuantitativamente un dato*" (p. 224).

La fiabilidad hace referencia al grado de precisión o exactitud de la medida (García, 2003). Si aplicamos, por tanto, repetidamente el instrumento al mismo sujeto, será confiable en tanto éste produzca los mismos resultados.

En base a lo anterior, encaminados por conseguir el grado de certeza de que el cuestionario diseñado mediría lo que se pretende, y procurando asegurar que esto fuera efectivo para las veces que este se aplicara, se desarrolló el siguiente proceso:

***Primera etapa*: Prueba piloto**

Mediante la realización de una prueba piloto. De acuerdo con Gall y Borg (2003) una prueba piloto consiste en administrar el instrumento a una pequeña muestra (inferior a la muestra definitiva), cuyos resultados se usan para calcular la confiabilidad inicial y, de ser posible, la validez del instrumento.

Con la ejecución de la prueba piloto nos planteamos los siguientes objetivos:

- Comprobar si las instrucciones se comprendían
- Evaluar el lenguaje y la redacción
- Depurar los ítems del cuestionario en función de los objetivos, a través de las propias unidades de análisis, solicitándoles señalen ambigüedades, opciones o categorías repetidas o no incluidas.
- Revisar el orden de las preguntas, así como de las respuestas.

En el desarrollo del pilotaje participaron 30 profesores de secundaria, algunos de ellos de los diferentes centros del municipio de Juigalpa y otros de centros de los diferentes municipios del departamento de Chontales.

Luego de haber tomado en cuenta las observaciones de los directores de esta tesis doctoral, y de haber llevado a cabo el pilotaje, ya serían dos las revisiones que habría recibido el cuestionario. Hasta esta etapa las sugerencias de mejora se centraron en aspectos de orden de algunas preguntas, de sintaxis y de revisión de la semántica de las mismas.

Segunda etapa: **Validación por juicio de expertos**

Para fortalecer más la validación del cuestionario, éste se presentó a seis profesionales con dedicación investigadora y otras muchas cualidades como: habilidad de comunicación, confianza, conocimiento del tema en cuestión. Por tales cualidades todos ellos fueron considerados expertos.

La base filosófica para este método fue proporcionada por Helmer y Dalkey (1963). Estos autores argumentaban que en aquellos ámbitos donde no se han explicitado leyes científicas, el testimonio de los expertos es permisible como fuente de conocimiento científico. El problema se plantea, entonces, en términos de cómo obtener y utilizar dicho testimonio o, más específicamente, de cómo combinar el testimonio de varios expertos en una declaración única. Las distintas formas de trabajo con un grupo de expertos son las siguientes:

- Agregación individual de los expertos, consistente en obtener la información de manera independiente de los diferentes expertos sin que ellos se encuentren en contacto.

- Método Delphi, en el cual recogemos la opinión de los expertos de forma individual y anónima, devolviéndoles la propuesta de conjunto para su revisión y acuerdo.

- Técnica grupal nominal, en la que los expertos aportan su información de manera individual, y después de forma grupal presencial se llega a un acuerdo.

- Método de consenso, donde de forma grupal y de conjunto los expertos seleccionados llegan a establecer un consenso.

En nuestro estudio, optamos por la forma de agregación individual de los expertos ya que, estando de acuerdo con Martínez (2013), consideramos que la metodología de esta etapa del proceso, debe considerar lo siguiente:

- Las opiniones de los participantes no se ven influidas por confrontaciones cara a cara.

- El anonimato de los expertos permite expresar sus opiniones reales sin temor o influencias debidas al efecto del investigador.

A continuación detallamos el perfil de los profesionales que hemos seleccionados como expertos:

Tabla 16. *Perfil de los profesionales que fungieron como validadores*

PERFIL DEL EXPERTO	CENTRO DE TRABAJO	NO. DE EXPERTOS
Profesores de Universidad	Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Instituto de Investigaciones Educativa de la Universidad Centroamericana de Nicaragua (UCA).	4
Profesora directiva del Ministerio de Educación de Guatemala, responsable de formación docente.	Ministerio de Educación de Guatemala.	1
Responsable directivo de ABACO en red. ABACO en red es una plataforma online que destaca por su propuesta de una educación alternativa y que proyecta buen desarrollo del	ABACO en red Nicaragua.	1

profesorado desde distintos ámbitos.		
Total de validaciones por juicio de expertos		**6**

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que para el desarrollo de este proceso de validación, estos expertos recibieron un documento para validación. El documento comportaba los siguientes aspectos:(Ver protocolo de validación en anexo 2, pág. 355)

- Tema de investigación
- Justificación de la investigación
- Objetivos
- Operacionalización de las variables y/o conceptos implicados en el estudio
- Sujetos a aplicar el cuestionario
- Instrumento a validar
- Escala de valoración

A través de la escala de valoración, los expertos pudieron valorar la relación entre los ítems presentados y los objetivos del estudio, realizar cuestionamientos a las preguntas, al orden que presentan las mismas, revisar la sintaxis y la semántica y hasta sugerir eliminar o agregar preguntas.

Luego de recabadas las seis validaciones, se procedió a realizar las mejoras recomendadas y se procedió a evaluar la consistencia interna con el apoyo del software estadístico SPSS versión 18.0.

Tercera etapa: **Consistencia interna**

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. Hemos acudido a la aplicación del alfa de Cronbach como medida de la fiabilidad de la consistencia interna de nuestro cuestionario, justamente por estar elaborado por ítems que se miden por la escala Likert.

Como criterio general, George y Mallery (2003) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach (p. 231):

- Coeficiente alfa >.9 es excelente

- Coeficiente alfa >.8 es bueno

-Coeficiente alfa >.7 es aceptable

- Coeficiente alfa >.6 es cuestionable

- Coeficiente alfa >.5 es pobre

- Coeficiente alfa <.5 es inaceptable

De este modo como parte de la validación interna del cuestionario, se le aplicó el alfa de Cronbach en su totalidad a todos los apartados del mismo. Este proceso se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows versión 18.0. Cabe resaltar que los resultados de esta forma de validación indicaron el estadístico de fiabilidad con un valor de 0.866, lo cual dentro de la clasificación anterior manifiesta que el instrumento es más que aceptable (bueno). (Ver en anexo 5, pág. 368, el coeficiente del alfa de Cronbach aplicado al cuestionario definitivo).

3.3.3.3 Implementación del cuestionario

Una vez construida la versión definitiva del cuestionario, el mismo quedó conformado por 62 preguntas que se relacionan directamente con los objetivos y la forma como se han presentado los conceptos de investigación, tal y como se refleja, a continuación, en la operacionalización de la variables.

Para la aplicación del instrumento se procedió primero a revisar cómo había quedado definida la muestra y, por ende, los elementos muestrales, es decir quiénes serían los sujetos objeto de estudio.

Posteriormente realizamos una distribución del número de cuestionarios que se aplicarían por cada municipio y procedimos, para su aplicación, de la siguiente manera:

- Solicitando permiso a los centros de estudio de los distintos municipios.
- Asistiendo a TEPCE (Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativa), los mismos se llevan a cabo una vez al mes.
- Enviando cuestionarios con otros profesores.

Este proceso, de garantizar el llenado de los cuestionarios, se llevó a cabo aproximadamente en un mes y 15 días.

3.3.3.4 Análisis e interpretación de los datos cuantitativos

Entre la literatura existente, Gil (1994) expresa que esta fase puede ser definida como: "*el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante con relación a un problema de investigación*" (p. 33). De esta forma, su principal objetivo es ofrecer la oportunidad de llegar a interpretaciones razonables y generalizaciones, dar

sentido a la información que se ha obtenido y organizarla para poder explicar y describir el fenómeno objeto de estudio(Bisquerra y otros, 2004).

En este apartado se ha concentrado nuestro trabajo en una serie de actividades que permitieron conseguir, posteriormente, nuestros resultados. Entre las tareas a las que se hace referencia, citamos:

- Tener contacto íntimo y profundo con toda la información recabada
- Retomar siempre frente a la manipulación de los datos cómo estos se relacionan con los objetivos y variables
- Diseminar (ordenar, clasificar e interpretar) la información
- Manipular paquetes computarizados que nos permitan manipular y agilizar nuestro análisis

Siendo consecuentes con este proceso, se hace pertinente detallar las que se consideraron dimensiones o macro variables del estudio, y a partir de las cuales se derivaron otras denominadas subvariables.

Las consideradas dimensiones o macro variables de este estudio son:

- PROFESIÓN Y SITUACIÓN SOCIECONÓMICA
- ESCENARIO LABORAL: Condiciones de trabajo y relaciones laborales
- DESEMPEÑO Y CONDICIONES DE SALUD

Para hacer posible el tratamiento de los datos, es necesario establecer la forma como se operativizaron las variables. Para ello se detalla la propuesta que delimitó la forma de medición de las variables y subvariables implicadas en la investigación. De tal forma que se ha de pasar de los conceptos (constructos teóricos) a las variables, y a este proceso denominamos operacionalización. Siguiendo a Kerlinger (1997), una definición operacional consiste en asignar el significado a un constructo o

variable, especificando las actividades u operaciones necesarias para medirlo. A continuación la propuesta de operacionalización de las variables:

Tabla 17. Operacionalización de Variables

Variable/Subvariables	Definición Operacional Medición	Indicadores	Nivel de Medición
Escenario laboral educativo: ▪ Condiciones de trabajo ▪ Relaciones laborales.	Grado de percepción sobre elementos relacionados a su entorno laboral y condiciones sociolaborales en las que se desempeña.	Condiciones de trabajo, ambiente y relaciones laborales, infraestructura apropiada, elementos de un entorno laboral saludable.	Escala Likert
Profesión y situación socioeconómica: Situaciones de su profesión y realidad socioeconómica que lo convierten en un sector vulnerable.	Grado de percepción sobre situaciones de su convivencia laboral y condición de vida que podrían exponerle en	Condiciones de trabajo, remuneración salarial, formación continua, acceso a servicios de salud y salud preventiva, tratamientos	Escala Likert

	riesgo de exclusión social.	específicos, relaciones sociales y acceso a las TIC, particularmente Internet.	
Desempeño y Condiciones de Salud del profesorado: ▪ Condiciones de salud docente ▪ Perfil salud del docente	Medida de elementos relacionados al cuido de la salud y relación de padecimientos que sufre o ha sufrido el profesor durante el desempeño como docente.	Estado de bienestar físico, mental y social y no solamente ausencia de enfermedades.	Escala Likert en ítem de opciones múltiples

Fuente: Elaboración propia

3.3.3.5 Declaración de Hipótesis de investigación

Este componente de la investigación es la que induce la etapa de análisis, además de su alcance, es decir si éste será descriptivo, correlacional o explicativo.

Así las hipótesis son las guías para una investigación o estudio. Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado. Se derivan de la teoría existente

(Williams, 2003) y deben formularse a manera de proposiciones. De hecho, son respuestas provisionales a las preguntas de investigación.

Aunque no toda fase cuantitativa de investigación requiere de hipótesis, para este estudio se han planteado las siguientes hipótesis por el alcance correlacional que se propone:

H1: El sexo del profesorado es independiente de la percepción acerca de que falten o no condiciones de trabajo (escenario laboral) en las escuelas de Chontales

H2: Hay situaciones de la profesión docente y condiciones de vida (socioeconómicas) que determinan que el profesorado convive situaciones en riesgo de exclusión social

3.3.4 Procesamiento e interpretación de los datos

Prosiguiendo con el trabajo en esta fase, hacemos mención que necesitábamos procesar una gran cantidad de información, bastaría con hacer mención que se han aplicado 157 cuestionarios con 62 ítems cada uno (lo cual es un volumen considerable de datos). Procesar esos datos manualmente sería un trabajo tedioso y prolijo así que para ello se ha aprovechado el proceso de automatización de datos mediante la aplicación del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 18.0 para Windows.

Es importante resaltar que hacer uso de un paquete automatizado, demanda del mismo modo, una serie de actividades que le corresponden al investigador o persona que le apoye en este proceso. A continuación enunciamos los pasos que se ha realizado antes de llevar a cabo el análisis de los datos:

- Revisión de cuestionarios, una vez contestados, para ver si había que eliminar alguno, o si se consideraba inválido, situación que finalmente no se dio
- Enumerar cada uno de los cuestionarios
- Crear un sistema de codificación especificado justo a la par de cada variable
- Introducir los códigos de cada variable con sus respectivas etiquetas y otros atributos, requisito del programa. Esto dio origen a la base de datos correspondiente

También se ha considerado notable destacar que debido a las grandes potencialidades que tiene el SPSS como procesador de datos estadísticos, fue necesario afianzar sobre la conceptualización de muchos términos y funciones estadísticas de las que se debía estar seguros si eran posibles aplicar para este análisis. Por ejemplo de acuerdo con Hernández y otros (2006) "*se debía estar claro que el análisis de los datos depende de tres factores: el nivel de medición de las variables, la manera como se hayan formulado las hipótesis y el interés del investigador*" (p. 419).

Finalmente se inició el proceso del análisis estadístico haciendo uso de tablas (distribución de frecuencias) y gráficos de carácter descriptivo, y así se ha considerado, en ciertos casos y para algunas variables, del análisis no paramétrico.

La decisión del análisis no paramétrico se debe al hecho de que en este análisis se pretendía evaluar hipótesis acerca de la relación entre variables categóricas (variable con nivel de medición nominal u ordinal) Triola (2009). Las pruebas no paramétricas en las que se ha apoyado este

análisis fueron la Chi cuadrada y los coeficientes de correlación e independencia para tabulaciones cruzadas.

Luego de haber recabado las tablas descriptivas necesarias, los gráficos adecuados y las correlaciones considerables, se procedió a la interpretación de toda la información recogida y procesada para conseguir finalmente, lo que se ha estimado la primera fase de comprensión del tema en cuestión.

3.4 Fase cualitativa

Para que la investigación cualitativa tenga calidad, como señalan Castillo y Vásquez (2003), es necesario que los/as investigadores/as cumplan con los cánones del rigor metodológico o de fidelidad.

En este sentido, son varios los principios a los que ha de atenerse una investigación para ser considerada científica, y en este estudio, uno de ellos es la coherencia epistemológica y otro el de la rigurosidad metodológica. Por este motivo, y por la singularidad de las características que configuran y dan sentido al paradigma interpretativo en investigación educativa, se ha considerado que la triangulación de métodos sería lo más aconsejable para orientar hacia la profundización más adecuada en la consecución de los objetivos de la presente investigación (Pedrero, 2012).

En este caso, por un lado, la triangulación metodológica como un procedimiento a través del cual se converge desde diferentes métodos y técnicas sobre un mismo problema. Así en el análisis cualitativo que se realizó se utilizaron las técnicas de la entrevista y grupos focales. Empero reiteramos a manera de aclaración que con este proceso de recoger información a través de otras técnicas y fuentes de información, no se pretendía únicamente corroborar para confirmar y/o rechazar, sino ahondar en el tema en estudio mediante la complementariedad de la información.

Al igual que para el enfoque cuantitativo, la recolección de datos para el enfoque cualitativo resulta fundamental, solamente que su propósito no es medir variables para llevar a cabo inferencias y análisis estadístico. Lo que se busca desde la metodología cualitativa es obtener datos que se convertirán en información de personas, comunidades, contextos o situaciones en profundidad, en las propias "formas de expresión" de ellos mismos (Hernández, 2006).

3.4.1 Proceso de Recogida de Información

3.4.1.1 La entrevista: Diseño e implementación

Siendo la entrevista la técnica más utilizada en la metodología cualitativa de la investigación, era además el instrumento de recogida más idóneo para fortalecer este estudio, puesto que con la misma se recabó la información de una parte de la muestra cualitativa (muy relevante para el estudio) o informantes clave. Esta técnica se ha elegido para fortalecer, contrastar y complementar, las percepciones arrojadas por el profesorado sobre el tema en estudio.

La entrevista es concebida como una técnica orientada a establecer contacto directo con las personas que se consideran fuente de información. A diferencia de la encuesta, que se ciñe a un cuestionario, a veces largo y estructurado, la entrevista, puede soportarse en un cuestionario también, pero muy flexible, y tiene como propósito obtener información más espontánea y abierta. Durante la misma, puede profundizarse la información de interés para el estudio, Bernal (2006).

Por otro lado, la entrevista, como herramienta de investigación, puede adoptar diferentes formas. Grinnell (1997) describió tres:

- Entrevistas estructuradas: el entrevistador realizas sus preguntas en base a una guía de preguntas específicas y se sujeta a ésta, se prescribe las preguntas y el orden.
- Entrevistas semiestructuradas: se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir no todas las preguntas están predeterminadas.
- Entrevistas abiertas: se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee la flexibilidad para manejarla, es decir él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido de los ítems.

En seguida se justifica (por ser estructurada, pero flexible), que la entrevista que se ha diseñado y aplicado para este estudio es de tipo semiestructurada, para lo cual se tomaron en cuenta las indicaciones que nos señala Cabero (1993):

- Utilización de un lenguaje claro y comprensible para los entrevistados
- Uso de las preguntas que no induzcan las respuestas
- Presentación de manera atractiva y sintética, al objeto de evitar la fatiga y/o el aburrimiento

Tomando en cuenta los objetivos del estudio, la(s) pregunta(s) de investigación antes enunciadas y el sistema categorial ya definido para el cuestionario. Presentamos a continuación el bosquejo, que sirvió de guía, para la aplicación de nuestra entrevista: (Ver entrevista aplicada, Anexos 3, pág. 362).

Tabla 18. Protocolo definitivo de la entrevista semiestructurada

PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA	
DATOS DE IDENTIFICACIÓN **Perfil:** **Organismo/Institución:** **Cargo:** **Hora de inicio :** **Hora de finalización:**	
Saludo y agradecimiento. Introducción sobre el propósito y objetivos del estudio. Aspectos a interpelar:	
A)ESCENARIO LABORAL EDUCATIVO	P1; P2; P4
B)PROFESIÓN Y REALIDAD SOCIOECONÓMICA	P3; P5; P6; P7; P11
C) DESEMPEÑO Y CONDICIONES DE SALUD	P8; P9; P10; P12; P13

Fuente: Elaboración propia

Una vez planteado el proceso de elaboración del instrumento, se pasó a exponer las claves de su aplicación. Llegados a este punto, corresponde hacer una descripción de los distintos perfiles que formaron parte del equipo de expertos entrevistados. Para lo cual se ha retomado lo indicado en el apartado de informantes clave, indicando exclusivamente aquellas características que se definieron para los que serían entrevistados:

- En etapas anteriores de su vida laboral se desempeñaron como profesores de educación secundaria

- Que sea miembro directivo de alguna organización sindical del profesorado
- Que actualmente se desempeñan como funcionarios del MINED
- Que hayan realizado investigaciones y publicaciones al respecto

Por último, cabe mencionar que se produjeron varios contactos con cada uno de los informantes hasta realizar las entrevistas. Éstas se llevaron a la práctica de forma presencial y fueron realizadas en los centros de trabajo de cada uno de los Informantes clave. Para llevar a cabo cada una de las entrevistas, se planificó un cronograma de visitas, pero el mismo se tuvo que readaptar varias veces debido a los imprevistos que surgen con facilidad en las agendas de los perfiles institucionales y de los informantes mismos.

3.4.2 Grupos focales: Diseño e implementación

Procurando fortalecer el proceso de triangulación, y apostando hacia una saturación de la información. Hemos considerado oportuno llevar a cabo sesiones en profundidad o como se llama popularmente, grupos focales o de enfoque (*focus groups*).

Algunos autores consideran los grupos focales como una especie de entrevistas grupales. Sin embargo Piura (2008) expresa que cuando se aplica un grupo focal es importante diferenciarlo de una entrevista colectiva, pues en este último caso se solicita la opinión en forma individual del entrevistado, en cambio cuando se aplica un grupo focal nos interesa la interacción de grupo, es decir la construcción de consensos para buscar respuestas de grupo. Los grupos de enfoque no sólo tienen potencial descriptivo, sino sobre todo tienen un gran potencial comparativo que es necesario aprovechar (Barbour, 2007).

De este modo y siguiendo lo expresado por Piura, en el desarrollo de los grupos focales se ha gestionado, además de la opinión coordinada de los participantes, la interacción de los mismos alrededor de cada aspecto orientado y sobre todo el consenso colectivo.

Así también para llevar a cabo esta técnica de recogida de información de tipo cualitativo, se debía tener en cuenta el tamaño de los grupos.

En cuanto al tamaño de los grupos, se ha sido consecuente con lo argumentado por Creswell (2005), quien sugiere que el tamaño de los grupos varía dependiendo del tema: tres a cinco personas cuando se expresan emociones profundas o temas complejos y de seis a diez participantes si las cuestiones a tratar versan sobre asuntos más cotidianos, aunque en las sesiones no debe excederse de un número manejable de individuos.

En general, el número de grupos y sesiones es difícil de predeterminar, normalmente se piensa en una aproximación, pero la evolución del trabajo con el grupo o los grupos es lo que nos va indicando cuándo "es suficiente" (una vez más, la "saturación" de información, que implica que tenemos los datos que requerimos, desempeña un papel crucial; además de los recursos que dispongamos) (Hernández y otros, 2010).

En nuestro caso se desarrollaron cuatro grupos focales, cada uno con un número oscilante entre 7 y 10 participantes o informantes clave. Todos los involucrados en cada uno de los grupos focales fueron profesores de educación secundaria de Chontales. En este punto cabe señalar que estos participantes, por ser seleccionados por conveniencia, pudieron haber sido parte también, de la muestra cuantitativa definida antes por diseño probabilístico para la aplicación del cuestionario.

Cabe señalar que inicialmente se había propuesto llevar a cabo dos grupos focales, pero por cuestiones de asegurar el proceso de saturación de la información, se replanteó la necesidad de llevar a cabo cuatro. En cuanto al criterio de *saturación,* ha sido considerado, como señala Bertaux (1993) a aquel fenómeno por el que, una vez superado un cierto número de entrevistas, se tiene la certeza de no descubrir ya nada nuevo respecto del objeto de la investigación, diciéndose entonces que se ha alcanzado el ***punto de saturación***.

El contenido del grupo focal, que funcionó como guion para su desarrollo, se detalla a continuación:

Tabla 19. Protocolo del guion para grupo focal

Protocolo guion grupo focal
PREGUNTAS ORIENTADORAS
I. ESCENARIO LABORAL
1. ¿En su centro le facilitan los medios y recursos para desarrollar adecuadamente su desempeño como docente?
2. ¿Considera que la organización escolar y las relaciones laborales son adecuadas en su centro de trabajo?
3. ¿Qué comentario le merece la cantidad de tiempo total dedicado al desempeño docente? Le parece suficiente o es excesivo?
II. PROFESIÓN Y REALIDAD SOCIOECONÓMICA
4. ¿Se siente satisfecho desempeñándose como docente? ¿Por qué?
5. ¿Cómo cree que valora la sociedad la profesión docente?
6. ¿En relación a su remuneración salarial, considera que devenga un salario que le permite vivir cómodamente?
III. DESEMPEÑO Y CONDICIONES DE SALUD

7. ¿A qué tipo de riesgos laborales cree que está expuesto un docente?

8. ¿Qué aspectos relacionados con su trabajo cree que son los que más afectan o podrían afectar su salud?

9. ¿Considera que la profesión docente nos conlleva a un desgaste emocional y físico (síndrome de Burnout)?

10. Como docente siente que vive en situaciones de escasez o carencia?, Si es así, ¿cómo afecta esto a su salud?

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar el sistema categorial empleado, tanto en la entrevista como en el grupo focal, están relacionados con los aspectos contenidos en el cuestionario, de forma tal que esto facilitara lo concerniente al proceso de análisis de la información, tanto cuantitativa como cualitativa. De otro modo esta decisión de hacer coincidir las categorías, permite además, acreditarle al enfoque cualitativo la confiabilidad y validez que se pretende.

Los distintos grupos focales se llevaron a cabo en lugares que convinimos con anticipación y acuerdo de grupo, entre estos lugares mencionamos un salón acondicionado de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Chontales de la UNAN-Managua y los otros sitios correspondieron a salones de clases de distintos centros de estudio del departamento de Chontales.

3.4.3 Confiabilidad y validez cualitativa

Al igual que en la metodología cuantitativa, en la investigación cualitativa ha intentado establecer criterios para establecer confiabilidad, validez y objetividad. Sin embargo los críticos de estos criterios argumentan

que simplemente se han trasladado las preocupaciones positivistas al ámbito de la investigación cualitativa (Sandín, 2003).

Así, la confiabilidad cualitativa se denomina *dependencia o consistencia lógica* (Guba y Lincoln, 1989; Sandín, 2003).

Franklin y Ballau (2005) la definen como el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes. Del mismo modo, Guba (1988) expresa que para garantizar la *credibilidad* en investigación cualitativa se utilizan estrategias como: observación persistente, triangulación, juicio crítico de colegas, recogida de material referencial, comprobaciones con los participantes.

Para este estudio, comprometidos en procurar la credibilidad y la confiabilidad del apartado cualitativo de esta investigación, se sometieron a juicio de colegas los instrumentos de recogida de datos, en este caso se trató de la entrevista y el guion del grupo focal. Para complementar este proceso, se implementó la triangulación como una de las técnicas más características de la metodología cualitativa. Para ello se han diversificado las fuentes de información y los métodos (*solapados*) de investigación apoyándose de los datos recabados en el apartado cuantitativo.

Por otro lado, para sustentar la perspectiva del investigador con respecto a la confiabilidad y validez del estudio en general, desde el principio de este apartado metodológico, se planteó realizar este estudio desde una propuesta mixta. Para lo cual cabe resaltar que la triangulación es el fundamento central de esta propuesta. Para esta propuesta la triangulación es algo más que complementar datos desde otra perspectiva (en este caso de la cuantitativa), sino más bien como una técnica que

enriquece y da mayor fundamentación y sentido de entendimiento de los fenómenos (Jick, 1979).

Ante lo expuesto y apoyados por la teoría de "*la triangulación en acción*" de Jick, se espera con esta propuesta mixta, conseguir que las hipótesis o resultados perduren a la confrontación de distintos métodos, para lo cual tienen una mayor validez que si se prueban con un solo método.

3.5 Análisis e interpretación de los datos cualitativos

Con el objeto de complementar y profundizar en los datos abordados a partir del cuestionario, se ha llevado a cabo también el análisis de las entrevistas y los grupos focales. Con este apartado pretendemos utilizar en nuestra investigación la combinación de metodología cuantitativa y cualitativa, lo que hemos presentado antes como *propuesta mixta*, entendiendo que ambas metodologías amplían las posibilidades para conocer el fenómeno en estudio.

A diferencia del proceso cuantitativo, donde todo es bastante estandarizado (es decir primero confiabilidad y validez, luego estadística descriptiva y por último estadística inferencial), el proceso cualitativo no es así, aquí el análisis no es estándar, ya que cada estudio o fenómeno a analizar requiere su propio esquema o "coreografía" de análisis (Hernández, 2010).

Por ejemplo en nuestro estudio, durante el proceso de recogida de datos, hemos recibido datos que no son estandarizados, como lo son las grabaciones de nuestras entrevistas y de los grupos focales. Sin embargo para poder procesarlos y conciliar un análisis de los mismos, hemos tenido que darles estructura.

En la búsqueda de esa estructura, a la hora de aplicar la técnica de análisis y tratamiento de los datos, autores como Patton (2002), Grinnell (1997), Creswell (2005), Baptiste (2001) y Charmaz (2000), señalan diferentes propósitos del análisis cualitativo, pudiendo distinguirse los siguientes:

- Darle estructura a los datos, es decir organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones
- Describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, en su lenguaje y con sus expresiones
- Comprende en profundidad el contexto que rodea los datos
- Interpretar y evaluar categorías, temas y patrones
- Reconstruir historias
- Encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema
- Relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada o construir teorías

Así también acentuamos en el hecho de que el conocimiento científico resultante del análisis cualitativo y, por ende, de la investigación cualitativa es construido a partir de un contexto particular, y que por tanto integra las percepciones, opiniones y narraciones de los propios protagonistas (Dorio, Sabariego y Massot, 2014).

En el caso de nuestro proceso de análisis cualitativo, para definir las categorías a analizar e interpretar, partimos del hecho que para el análisis cuantitativo se tenía clara la propuesta de operacionalización de variables, la cual tomamos como punto de partida para definir los guiones de las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal. De ese modo, habiéndonos

soportado en tales guiones o dimensiones orientadoras, creamos un sistema de categorías en función de lograr nuestro análisis cualitativo. A continuación detallamos:

Tabla 20. Sistema de categorías

SISTEMA CATEGORIAL		
CATEGORIAS	**SUBCATEGORIAS**	**OBJETO DE INTERPRETACIÓN**
ESCENARIO LABORAL	• **Condiciones de trabajo** • **Relaciones laborales**	Percepciones, opiniones y comentarios sobre las condiciones de trabajo en la que se desempeña el profesorado, así como lo referido a sus relaciones laborales.
PROFESIÓN Y REALIDAD SOCIOECONÓMICA	• Aspectos de la profesión docente • Realidad socioeconómica	Se conciben mediante las valoraciones y comentarios que suponen que ciertas situaciones de la profesión docente y su realidad socioeconómica le

		ponen en riesgo de exclusión social o le califican de ser un sector vulnerable.
DESEMPEÑO YCONDICIONES DE SALUD	▪ Situaciones del trabajo que podrían ser condicionante de su salud.	Comentarios o valoraciones relacionadas al cuidado y condiciones de salud, así como la relación que existe entre su desempeño docente, su realidad socio-laboral y su salud.

Fuente: Elaboración propia

Apoyados en la descripción de estas categorías, pasamos a enunciar las que llamamos las preguntas guías o directrices, mismas que orientarán el proceso interpretativo de la información, así como la construcción de los planteamientos teóricos que argumentaron la meta-comprensión del problema en estudio.

Tabla 21. *Guion preguntas orientadoras o directrices para el análisis cualitativo*

Objetivos específicos	Preguntas orientadoras
• Describir las condiciones socio- laborales y aquellas situaciones de su condición	✓ ¿De qué manera inciden las condiciones de trabajo y su

de vida que ponen en riegos de exclusión social al profesorado.	condición salarial en el desarrollo de su desempeño? ✓ ¿De qué manera afecta al profesorado la valoración que recibe por parte de la sociedad? ✓ Cómo explica que la motivación por su desempeño docente y la satisfacción laboral sean factores incidentes para continuar en el sistema, aun habiendo situaciones que atentan contra su bienestar?
• Obtener información sobre aspectos de la práctica educativa (escenario laboral) que podrían afectar la salud del profesorado.	✓ ¿Cuáles situaciones del quehacer docente considera usted se destacan negativamente en su salud? ✓ ¿De qué manera es abordado el tema de la seguridad y la salud laborar en el trabajo docente? ✓ ¿Considera que la profesión docente está expuesta a riesgos laborales que podrían afectar su salud? ✓ Considera que todos los aspectos del trabajo docente que afectan su bienestar son inherentes a la profesión?

	✓ De qué manera es abordado por parte de las dirigencias escolares y sindicatos el tema del cuidado y la promoción de la salud?
• Establecer la relación entre el escenario laboral educativo y las situaciones en riesgo de exclusión social que podrían estar afectando la salud del profesorado.	✓ ¿Cómo perciben los docentes que las condiciones socio-laborales, causantes de situaciones de riesgo de exclusión social afecten su salud?

Fuente: Elaboración propia

Vale destacar, que la información gestionada durante la fase cualitativa, fue de primera mano, pues como bien expresa Bisquerra (2014), las técnicas directas de recogida de la información como la entrevista y la observación permiten obtener información de primera mano. Así que para agilizar el procesamiento de ésta, concentramos esfuerzos en la reconstrucción de textos y narrativas enfatizadas en la contrastación y ampliación de cada detalle indicado en los objetivos y guion directriz.

Durante la fase de depuración y construcción de sentido de la información (elaboración teórica), nos apoyamos en una herramienta para el análisis cualitativo llamada Atlas.Ti en su versión 7. De manera muy particular el uso de este software estuvo estrictamente dirigido a la creación y conformación de códigos de textos y citas que permitieron argumentar el hilo conductor del proceso de interpretación del tema en estudio.

CUARTA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado hemos de procurar describir la situación estudiada. Para ello, hasta aquí se han recogido los datos, se han sometido al revisado y depurado de errores, se han codificado, transferido a una matriz de datos en SPSS y guardado en un archivo el cual nos permitió, mediante la automatización de datos, llevar a cabo el análisis de los mismos.

Lo que en este apartado se muestra es el tratamiento cuantitativo y cualitativo considerado posible de acuerdo al tipo de información obtenida con los instrumentos y a lo propuesto en los objetivos del estudio. De esta forma, procedemos a la presentación, análisis e interpretación de la información que se ha procesado.

En un primer término, se hará mención a los indicadores esenciales que describen la población objeto de estudio, con la intención de definir al colectivo de personas con las que se ha trabajado, para comentar, en segundo lugar, aspectos que describen las dimensiones de estudio y las relaciones que se establecen entre las variables que más destacan el fenómeno en estudio.

Posteriormente, se precedió a la organización de la información recabada mediante las entrevistas y grupos focales (técnicas cualitativas). Siendo el análisis de esta información lo que permitió la triangulación de las técnicas de recogida de datos, así como de la información misma, permitiendo esta última fase la meta-comprensión del objeto de estudio.

1. Variable sexo/ elementos de la profesión y situación socioeconómica

Lo que nos propusimos en primer lugar, responde a la intención de comprobar que no existe diferencia significativa en las respuestas del colectivo encuestado en función del sexo. Es decir se trata de comprobar

que no existen diferencias significativas entre las opiniones o percepciones brindadas por el profesorado según este sea hombre o mujer.

Para ello formulamos las siguientes hipótesis en función de lo planteado antes en el diseño de la investigación:

Ho: Las opiniones o respuestas proporcionadas por el colectivo encuestado que conformó la muestra es independiente del sexo del profesorado.

H1: Las opiniones o respuesta proporcionadas por el colectivo encuestado sí mostraron diferencias significativas en función del sexo.

En la siguiente tabla se exponen los resultados obtenidos en el cálculo de Chi-Cuadrado, en el que se indica los valores de la significancia asintótica de cada tabla de contingencia bidimensional resultante entre la variable sexo y cada uno de los indicadores (subvariables) de la variable profesión y situación socioeconómica. Para ello sólo se tomaron en cuenta aquellos resultados de las tablas donde las frecuencias esperadas por categoría fueron al menos 5. Además se debe tomar en cuenta que para que exista asociación entre las variables el valor de la significancia asintótica debe ser menor que 0.05.

Tabla 22. Resultados obtenidos en el cálculo de Chi-Cuadrado para la variable Sexo

Variable Sexo			
Ítems	Chi-c	Gl	Sig
Ítem 6	4.593	4	0.332
Ítem 7	4.670	4	0.323
Ítem 8	5.110	4	0.276
Ítem 9	2.480	4	0.648
Ítem 10	2.015	2	0.365
Ítem 11	4.656	4	0.324
Ítem 12	10.084	4	0.039*
Ítem 13	0.238	3	0.971
Ítem 14	1.421	1	0.233
Ítem 15	2.661	3	0.447
Ítem 16	3.049	4	0.550
Ítem 17	4.230	4	0.376
Ítem 18	5.298	3	0.151
Ítem 19	4.842	3	0.184

Fuente: Elaboración propia

Como hemos argumentado antes, si la significación del estadístico es mayor que 0.05 podemos afirmar que no existe relación entre las variables. Atendiendo a esta condición, en todos los casos, excepto en el ítem 12, la tabla muestra que se han obtenido valores más elevados que 0.05, lo que nos lleva a determinar (con el 93% de los ítems) que el sexo de los docentes no influye en las respuestas emitidas en este estudio con relación a los aspectos concernientes a su profesión y a su situación socioeconómica, dando como resultado la aceptación de la H_0.

A continuación se presenta la tabla de contingencia (caso individual) de asociación entre la variable Sexo y el ítem 12 que presentó la significancia de 0.039.

Tabla 23. Sexo al que pertenece el encuestado / ingresos salariales le permiten recrearse usted y su familia

Muestra % del total		Sus ingresos salariales le permiten recrearse usted y su familia					Total
		Nada/No	Poco	Medianamente	Bastante	Si/Totalmente	
Indica el sexo al que pertenece el encuestado	Masculino	10.8%	13.4%	3.8%	3.2%		31.2%
	Femenino	24.2%	23.6%	18.5%	1.3%	1.3%	68.8%
Total		35.0%	36.9%	22.3%	4.5%	1.3%	100.0%

Fuente: elaboración propia

En la tabla se detallan los porcentajes de contingencia entre el sexo del encuestado y cada valoración categórica (opinión) asignada por los encuestados al indicador sus ingresos salariales le permiten recrearse a usted y su familia. Podemos conjeturar estadísticamente que la asociación (relación de dependencia) se resalta principalmente porque los varones no asignaron opinión a la valoración sí/totalmente, mientras las mujeres sí.

A continuación se presenta el valor del coeficiente de contingencia y la significancia antes indicada. La misma verifica la razón de asociación o relación de dependencia.

Tabla 24. Valor del coeficiente de contingencia y la significancia

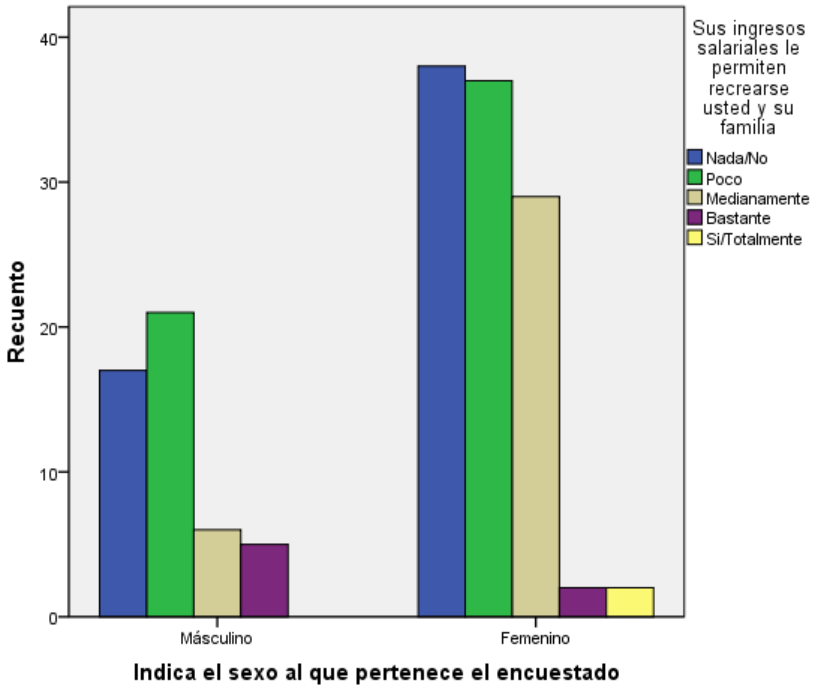
Índice de asociación

	Valor	Sig. Aproximada
Nominal por nominal — Coeficiente de contingencia	.246	.039
N de casos válidos	157	

Fuente: Elaboración propia

Teóricamente se confirma que el coeficiente de contingencia está entre 0 y 1, y éste en la medida que se aleja del cero va revelando un grado de asociación entre las variables implicadas. En este caso, 0.246 muestra el índice de contingencia o de asociación existente entre las variables Sexo e ingresos salariales le permiten recrearse.

Gráfico 4. Ingresos / salariales / recreación familia



Fuente: Elaboración propia

4. Resultados fase cuantitativa

Todos los resultados que se revelan en este apartado fueron obtenidos de la aplicación del cuestionario. Aludimos en primera instancia a una interpretación descriptiva de la información, basándonos en las frecuencias alcanzadas y los porcentajes. Posteriormente proseguimos con la presentación de las relaciones de las variables seleccionadas, según el interés y la posibilidad en cuanto al cumplimiento de los criterios estadísticos.

El abordaje de este análisis se llevó a cabo siguiendo el orden de las dimensiones indicadas en el cuestionario y, por ende, en el diseño de la investigación.

A) DATOS DE IDENTIFICACIÓN/CARACTERIZACIÓN

1. **Sexo**

El sexo es una de las características que más destacan en los análisis estadísticos y que permite además establecer relaciones con otras múltiples variables.

Tabla 25. Sexo de los participantes

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	49	31.2%
Femenino	108	68.8%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia, de entre la muestra tomada para el estudio, que aunque existe una amplia representación de ambos sexos, sucede lo que es común, la mayoría cuantificada por el 68.8% la representa el sexo femenino, lo cual es bastante frecuente en este sector del profesorado, al menos al nivel de toda Nicaragua y en los países de América Latina.

2. **Edad**

Debido a la variabilidad con que podría presentarse este dato, se procedió a cerrar las opciones en cinco rangos.

Tabla 26. *Edad de los participantes*

Edad Profesorado	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 30 años	39	24.8%
Entre 31 y 40 años	79	50.3%
Entre 41 y 50 años	31	19.7%
Entre 51 y 60 años	7	4.5%
Más de 60 años	1	.6%
Total	157	100.0

Fuente: Elaboración propia

Al igual que en el caso anterior, se procuró implicar a todos los sectores de edad. En esta ocasión, el grupo mayoritario de encuestados (50.3%), se encuentra entre los 31 y 40 años, seguido con un (24.8%) de los que tienen 30 o menos años. El tercer grupo de edad con mayor porcentaje obtenido (19.7%) es el que comprende entre los 41 y 50 años. Los que menos representación tienen son: con 4.5% que son aquellos que tienen entre 51 y 60 años, y finalmente con el 0.6 % los que tienen más de 60 años.

3. **Experiencia docente**

Continuando con los aspectos que describen a la población en estudio, fue determinante para comprender con más amplitud el objeto de estudio, conocer el tiempo de desempeño docente de cada uno de los miembros que conformaban la muestra.

Tabla 27. Rango de experiencia docente

Años ejerciendo como docente	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 1 año	10	6.45%
Entre 1 y 5 años	21	13.4%
Entre 6 y 10 años	38	24.2%
Entre 11 y 20 años	58	36.9%
Entre 21 y 30 años	22	14.0%
Más de 30 años	8	5.1%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Se puede apreciar que, en cuanto a los años que llevan los docentes en esta profesión, predominó con el 36.9% los que la han ejercido entre 11 y 20 años, seguido con mayor porcentaje 24.2% los que llevan entre 6 y 10 años, así también entre los de mayor tiempo ejerciendo docencia le sigue con 14.0% los que llevan entre 21 y 30 años, seguido con 13.4% los que llevan entre 1 y 5 años. Quedando en los extremos con las cifras menores: con 6.45% los que llevan ejerciendo por menos de 1 año y con 5.1% los que han ejercido por más de 30 años.

4. **Nivel académico/Titulación**

Se prosiguió con otro de los elementos que enriquecen la caracterización de nuestra muestra. Nos referimos a conocer el grado de preparación académica del grupo de docentes que han sido nuestros informantes.

Tabla 28. Comparación entre nivel académico y titulación

Titulación	Frecuencia	Porcentaje
Normalista/Educ. Primaria	5	3.2%
PEM: Profesor de Educ. media	72	45.9%
Licenciatura	78	49.7%
Máster	2	1.3%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla nos muestra que en condiciones casi equiparadas, figurando con mayor porcentaje, se encuentran las opciones licenciatura con el 49.7% y PEM (aprox. entre tres y cuatro años de estudio Universitario) con el 45.9%. Así también se aprecian con menor frecuencia: la titulación normalista con el 3.2% seguido de máster con el 1.3%.

5. <u>Tipo de contratación</u>

Otro aspecto a destacar, en este primer apartado de caracterización de la muestra, es el tipo de contratación, por tratarse de otro aspecto que podría alterar (sesgar) la información.

Tabla 29. Tipo de contratación docente

Tipo de contratación	Frecuencia	Porcentaje
Definitivo	150	95.5%
Temporal	6	3.8%
Otra	1	.6%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Como pone de manifiesto la tabla, la mayor representación la tiene la opción contrato definitivo con el 95.5%, seguida por la opción contratación temporal con el 3.8%, quedando en última posición la opción otro tipo de contratación con el 0.6%. Estos datos nos inducen a concluir que la mayoría del profesorado ha venido siendo contratado por tiempo definido y esto podría suponer que la profesión docente es un empleo estable.

6. <u>Tipo de centro donde trabaja</u>

Este dato nos informa del tipo de centro donde se desempeña el docente, de acuerdo con las categorías existentes en Nicaragua.

Tabla 30. Tipo de centro donde labora el docente

Tipo de centro	Frecuencia	Porcentaje
Público	139	88.5%
Privado	12	7.6%
Subvencionado	6	3.8%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la tabla la mayoría del profesorado (88.5%) se desempeña laboralmente en centros públicos, pues este dato tiene su correspondencia en el hecho de que en el departamento (Chontales) predominan los centros con esa nomenclatura y además son los centros con mayor concurrencia de la población estudiantil. Luego le siguen los centros privados (7.6%) y con menor presencia los centros subvencionados (3.8%).

7. <u>Número de plazas de trabajo</u>

Este dato destaca el número de plazas de trabajo en las que se desempeña el profesor durante su jornada laboral.

Tabla 31. Número de plazas

Número de plazas	Frecuencia	Porcentaje
Media Plaza	8	5.1%
Una plaza	119	75.8%
Plaza y media	17	10.8%
Dos plazas	13	8.3%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Como muestra la tabla 27, la mayoría del profesorado (75.8%) ejerce su profesión asumiendo únicamente una plaza de trabajo, seguido de un 10.8% que asume plaza y media. En los extremos con menor frecuencia se encuentran: con un 8.3% que los profesores desempeñan dos plazas y en última prevalencia (5.1%) están los que sólo tienen media plaza. Estas últimas cifras son una muestras latente de la necesidad que tiene el profesorado por mejorar su situación económica, que por supuesto, si estuviera permitido que todos pudieran cubrir media plaza o una plaza más, de seguro lo harían. Por lo que este sector para el que ha sido posible estas plazas adicionales confirmamos lo dicho por Lucio (2009), quien expresa: Los maestros del país, sienten que las tareas docentes invaden los espacios extralaborales y domésticos, dejando poco tiempo al descanso, sobre todo porque muchos maestros realizan, por necesidad, otros trabajos adicionales con dos y hasta tres plazas docentes o tareas diversas fuera del horario habitual.

8. <u>Municipio donde ejerce la docencia</u>

En vista que la muestra seleccionada fue extraída de los 11 municipios que conforman el departamento de Chontales, cabría destacar el número preciso de participantes en cada uno de estos.

Tabla 32. Municipio donde ejerce la docencia

Municipio de trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Acoyapa	12	7.6%
Ayote	5	3.2%
Comalapa	6	3.8%
Cuapa	4	2.5%
El Coral	8	5.1%
Juigalpa	69	44.0%
La Libertad	7	4.5%
San Pedro	6	3.8%
Santo Domingo	7	4.5%
Santo Tomas	24	15.3%
Villa Sandino	9	5.7%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Como era de esperarse el municipio con mayor participación ha sido la cabecera departamental (Juigalpa) con 44.0%, por ser el municipio con mayor población, luego se siguen en orden de participación así: Santo Tomás (15.3%), Acoyapa (7.6%), Villa Sandino (5.7%), el Coral (5.1%), equiparados Santo Domingo y la Libertad con 4.5%, equiparados también Comalapa y San Pedro con 3.8%, el Ayote con 3.2% y con menos participación Cuapa con el 2.5%. Cabe señalar que la proporción de participación ha sido en alguna medida proporcional al tamaño de la población docente de cada Municipio.

B) DATOS REFERIDOS CON SU PROFESIÓN Y SITUACIÓN SOCIECONÓMICA

En el siguiente apartado, la información que a continuación se detalla se corresponde con la dimensión profesión y situación socioeconómica en las que se desarrolla el profesorado. Es pertinente señalar que cada indicador correspondiente a esta variable ha sido medido con escala Likert a través de las opciones: nada/no, poco, medianamente, bastante, si/totalmente.

9. Satisfacción laboral

Tabla 33. Satisfacción laboral del profesorado

Satisfecho con su trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Poco	3	1.9%
Medianamente	15	9.6%
Bastante	53	33.8%
Si/Totalmente	86	54.8%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Merece la pena resaltar que, a pesar de ser muchas las cuestiones que aquejan al profesorado, la tabla nos informa que el 54.8% del colectivo de profesores pertenecientes a esta muestra se siente satisfecho con su profesión, seguido de la opción bastante con 33.8%, quedando así con los porcentajes minoritarios las opciones medianamente (9.6%) y poco (1.9%).

10. Le gustaría ser profesor siempre

Tabla 34. Grado de satisfacción de ser docente

Sería profesor siempre	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	6	3.8%
Poco	2	1.3%
Medianamente	11	7.0%
Bastante	29	18.5%
Si/Totalmente	109	69.4%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se sigue evidenciando cuanto disfruta el profesor su desempeño, por lo que la mayoría (69.4%) eligió la opción de que sí le gustaría ser profesor siempre. En orden de mayoría le sigue la opción bastante con el 18.5%. En orden minoritario siguen las opciones medianamente (7.0%), poco (1.3%) y Nada/no (3.8%). Esta expresión de satisfacción del profesorado que remarca el hecho de inclinarse por la profesión docente se atribuye al hecho de que quien se ha decidido por esta carrera, en su mayoría, lo ha decidido por vocación al servicio. Por otra parte hay una serie de elementos claves, que a pesar de otras duras realidades, hacen que la profesión sea valorada con ventaja, por ejemplo: la necesidad de obtener un trabajo rápidamente, promete estabilidad laboral, por estas y muchas razones más que forman parte de las expectativas de los maestros en la profesión docente.

11. <u>Profesión valiosa para la comunidad</u>

Tabla 35. Valoración de su profesión ante la comunidad

Profesión valiosa para comunidad	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	2	1.3%
Poco	2	1.3%
Medianamente	1	.6%
Bastante	34	21.7%
Si/Totalmente	118	75.2%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla refleja como el profesorado, frente a este indicador, remarca el reconocimiento de la importancia de su quehacer ante la comunidad, predominando con un 75.2% la opción si/totalmente. Esta valoración de extrema valoración va seguida de la opción bastante con un 21.7%. Así con menor valoración le siguen: poco y nada equiparadas con 1.3% y medianamente con un 0.6%. Esta idea dominante de sobrevaloración de la profesión es justificada en el hecho de que todos los discursos políticos nacionales e internacionales ponen de manifiesto la importancia de la educación para el desarrollo humano, cuya idea está impregnada en el sector magisterial y que le sostiene en su desempeño, a pesar de todo.

12. <u>Considera que juega un rol como agente de cambio de la sociedad</u>

Tabla 36. Consideraciones del rol como docente

Consideras agente de cambio	Frecuencia	Porcentaje
Medianamente	7	4.5%
Bastante	43	27.4%
Si/Totalmente	107	68.2%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Al igual que en las tablas anteriores, este indicador es una muestra más de cuanto auto-valora el profesorado su desempeño, considerando con un si rotundo (68.2%) que su rol como docente está orientado hacia cambios en la sociedad. Así también otro sector (27.4%) lo sostiene con la opción bastante ante tal consideración, quedando únicamente con menor valoración la opción medianamente. En este indicador no hubo cabida para las opciones poco y nada/no.

13. <u>Considera poseer suficiente preparación para desarrollar su profesión en la sociedad actual</u>.

Tabla 37. Nivel de preparación docente

Preparación para desarrollarse como docente	Frecuencia	Porcentaje
Poco	1	.6%
Medianamente	22	14.0%
Bastante	82	52.2%
Si/Totalmente	52	33.1%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

La tabla describe con las opciones si/ totalmente (33.1%) y bastante (52.2%) la percepción mayoritaria del profesorado, ante el hecho de considerar tener la suficiente preparación para desempeñar su labor docente en esta sociedad actual, lo cual llama la atención frente a muchas otras afirmaciones posteriores que son implicantes en su buen desempeño. Este hecho de que aproximadamente sólo un tercio de la muestra haya considerado con un sí rotundo se justifica entre otras cosas, por una realidad que enfrenta el profesorado a nivel de educación secundaria a nivel

nacional (Nicaragua), pues cerca del 40% corresponde al porcentaje de docentes empíricos (sin titulación universitaria), Cardenal (2014).

14. <u>Estabilidad laboral</u>

Tabla 38. Nivel de estabilidad laboral

Considera poseer un empleo estable	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	2	1.35%
Poco	2	1.3%
Medianamente	12	7.6%
Bastante	60	38.2%
Si/Totalmente	81	51.6%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con lo resumido en la tabla, el profesorado de secundaria considera mayoritariamente que la profesión docente garantiza un empleo estable en este país, así lo demuestran los porcentajes remarcados en las opciones: si/totalmente (51.6%) y bastante (38.2%). Esto frente a una minoría que opina que es poco estable (1.3%) y nada estable con 1.35%. Esta posición mayoritaria ante la valoración de empleo estable de la profesión docente confirma lo dicho antes, pues el considerar estable este empleo es una razón de **motivación extrínseca** para decidirse por esta profesión.

15. <u>En relación a la red de amistades con mayor estrato económico</u>

Tabla 39. Red de amistades de mayor estrato económico

Red de amistades de mayor estrato económico	Frecuencia		Porcentaje
Nada/No	11		7.0%
Poco	28		17.8%
Medianamente	39		24.8%
Bastante	57		36.3%
Si/Totalmente	22		14.0%
Total	157		100.0%

Fuente: Elaboración propia

Siendo la interacción social, las relaciones sociales un factor clave para la vida y desarrollo de las personas, el profesorado revela con sólo el 14.0 % (si/totalmente) y bastante (36.3%) tener relaciones o redes de amistades con personas de mayor estrato económico, aunque la tabla indica la prevalencia de esas relaciones, también se destaca la inclinación estadística hacía el hecho de describir que ese interacción social con otros sectores sociales es débil, así lo describen sus opiniones ante las opciones: medianamente (24.8%), poco (17.8%) y nada/no (7.0%).

16. <u>Valoración por parte de la sociedad</u>

Tabla 40. Valoración por parte de la sociedad

Considera que la sociedad valora su trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	16	10.25%
Poco	31	19.7%
Medianamente	40	25.5%
Bastante	49	31.2%
Si/Totalmente	21	13.4%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Si comparamos la valoración que el docente asigna a su profesión ante la comunidad (tabla 31), esta se contrasta un poco con lo que él mismo percibe de la valoración que le otorga la sociedad, pues lo vemos con sus opiniones recogidas en las opciones: si/totalmente (13.4%), bastante (31.2%), medianamente (25.5%), poco (19.7%) y nada/no (10.25%).

17. <u>Salario permite acceder a créditos para comprarse una vivienda</u>

Tabla 41. Acceso a créditos de los docentes

Puede acceder a crédito para comprarse una vivienda	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	82	52.2%
Poco	61	38.9%
Medianamente	6	3.8%
Bastante	5	3.2%
Si/Totalmente	3	1.9%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Las condiciones de vida remarcadas en el derecho a poder acceder por una vivienda son un aspecto fundamental para poseer bienestar. Los datos que presentamos a continuación parecieran confirmar que el sector del profesorado conlleva su vida y su desempeño laboral en condiciones de marginación frente a estos derechos. Las opciones para el indicador son:

Nada/no (52.2%), Poco (38.9%), medianamente (3.8%), bastante (3.2%) y si/totalmente (1.9%).

18. <u>Salario permite crédito para compra de vehículo, si usted lo considerara necesario</u>

Tabla 42. Gestión del salario para compra de vehículo

Salario permite gestionar crédito para compra de vehículo	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	148	94.3%
Poco	5	3.2%
Medianamente	4	2.5%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo vemos la confirmación de una drástica realidad, pues aunque éstos consideraran necesidad, no pueden acceder a créditos para la compra de vehículos. Estos datos, por lo que se sigue describiendo, pueden estar justificados en el hecho de que el salario sea insuficiente. La opción resaltada por el profesorado es la de no tengo acceso a créditos para comprarme un vehículo aunque para mi fuera necesario (94.3%).

19. <u>Posee las condiciones básicas para vivir con comodidad en casa</u>

Tabla 43. Nivel de condiciones de vida

Considera poseer condiciones básicas	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	13	8.3%
Poco	40	25.5%
Medianamente	60	38.2%
Bastante	43	27.4%
Si/Totalmente	1	.6%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a que si la profesión (remuneración) le permite poseer las condiciones básicas para vivir con comodidad en casa, es alarmante que sólo el 0.6 % contestó con un sí, seguido con la opción bastante (27.4%), mientras más de la tercera parte contestó que medianamente (38.2%), seguido de un grupo (25.5%) que opinó con la opción poco ante este indicador, y por último un 8.3% que expresa no tener las condiciones básicas.

20. Ingresos le permiten recreación

Tabla 44. Ingresos para recreación

Con sus ingresos puede recrearse junto con su familia	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	55	35.0%
Poco	58	36.9%
Medianamente	35	22.3%
Bastante	7	4.5%
Si/Totalmente	2	1.3%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En este ítem más de la tercera parte del profesorado (35.0%) contestó que sus ingresos no le permiten recrearse junto con su familia, lo cual es muy alarmante si entramos en materia de que la recreación es un factor determinante de salud y calidad de vida. A este porcentaje se suma el de la opción poco con 36.9%, así en tercera posición aparece la opción medianamente (22.3%), quedando finalmente con menor representación las opciones bastante (4.5%) y sí/totalmente con un 1.3%.

En un estudio comparativo realizado en México sobre Condiciones de Trabajo Docente; Rodríguez (2012) señala de manera análoga que en el contexto latinoamericano, de igual forma, el panorama descrito confirma

que los tiempos de descanso para el profesorado son en extremo reducidos, pues este grupo poblacional, por la cantidad y diversidad en las tareas, trabajos complementarios, dispone de poco tiempo para la recreación y el descanso. En el caso de nuestro estudio nos atrevemos a conjeturar (por lo que destaca el indicador en la tabla) que la falta de recreación a la que se refiere el profesorado de Chontales Nicaragua, tiene como principal causa el precario salario que devenga, sin descartar los otros aspectos señalados en el caso de México.

De acuerdo con Aparicio (2009) en su estudio Práctica Educativa y Salud Docente, señala cuando se refiere a la enfermedad, desde una óptica antropológica, que salud es también dedicar tiempo a las aficiones y al entretenimiento. Entonces podríamos develar que esta realidad en la que convive el profesorado expone su salud y la de su familia, además le tipifica como un sector en riesgos de exclusión social.

21. <u>Con su salario garantiza necesidades básicas a sus hijos</u>

Tabla 45. Salario y necesidades básicas

Necesidades básicas a sus hijos	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	22	14.0%
Poco	72	45.9%
Medianamente	51	32.5%
Bastante	12	7.6%
Total	157	100.0 %

Fuente: Elaboración propia

En la tabla se puede apreciar que la opción sí/totalmente no mereció opinión por parte del profesorado. La gran mayoría (45.9%) opinó con la opción poco respecto a este indicador, seguido de la opción medianamente con el 32.5%, en tercera posición se destaca la opción no/nada con el 14.0%, quedando finalmente por último la opción bastante con el 7.6%. Las situaciones mostradas en las tablas (37, 38, 39, 40 y 41) confirman las bajas condiciones de vida en la que convive el profesorado, esto resulta interesante y una situación que merece destacarse cuando se puede hacer comparativo con resultados de estudios realizados en otros países, tal es el caso de lo que expresan los resultados de un estudio realizado en una comunidad de Brasil:

Those with demanding and active work were also more affected in the environment domain, highlighted by the problem of low salaries. This lower social status hinders the access of these workers to health services, to leisure options and to asset acquisition, including owning a car. Many of these teachers depend on the precarious urban mass transit system, a problem aggravated by the fact that 65% of those studied did not live in the same district of their school and of these, a considerable number had to travel long distances (Fernandes y Da Rocha, 2009).

22. Acceso a internet

Tabla 46. Acceso a internet

Tiene servicio de internet en casa	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	133	84.7%
Si/Totalmente	24	15.3%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Frente al discurso sobre la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación, esta tabla lo que destaca es que el profesorado pertenece al sector social que convive bajo la brecha digital, pues el 84.7%, la gran mayoría, confirma no tener acceso a internet. Estos datos no podrían generar asombro cuando según el Foro Económico Mundial Nicaragua ocupa el puesto 124 de 148 países en uso de las TIC (Boletín del Foro Eduquemos de Nicaragua, abril 2014). Por tanto, esta realidad que enfrenta el profesorado se corresponde con lo que se define como brecha digital, lo cual se refiere a la diferencia socioeconómica entre aquellas grupos o comunidades que tienen accesibilidad a Internet y los que no. Para lo cual de acuerdo a los resultados mostrados en la tabla este sector ya no convive dentro de esa brecha digital, sino que los mismos están ante un abismo digital que no le permite aprovechar los aspectos positivos de las TIC y que, en vez de sentirse incluido socialmente, se enfrenta a otra situación de exclusión social.

23. Salario y formación especializada

Tabla 47. Salario y formación especializada

Puede realizar formación especializada si lo decide	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	74	47.15%
Poco	57	36.3%
Medianamente	21	13.4%
Bastante	5	3.2%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tema de la formación especializada, nos referimos al tema de que si el profesor puede realizar estudio de posgrado para

fortalecer su práctica docente. Pues más de la tercera parte (47.15%), la mayoría, contestó no poder realizar estudios especializados por coste propio en contraposición con un 3.2% que respondió con la opción bastante. Se puede apreciar que la opción afirmativa no aparece contada en la tabla.

24. Profesión docente como garantía de prosperidad

Tabla 48. Profesión docente y prosperidad

La profesión docente es garantía de prosperidad para usted y su familia	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	30	19.1%
Poco	53	33.8%
Medianamente	58	36.9%
Bastante	12	7.6%
Si/Totalmente	4	2.5%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración Propia

Se puede apreciar que más de la tercera parte de la muestra (36.9%) en estudio opinó con medianamente al considerar la profesión docente como garante de prosperidad. A esta valoración le sigue la opción poco con un 33.8%, mientras la opción sí/totalmente apenas fue marcada por un 2.5% de la muestra.

25. Considera que el profesorado convive en situaciones de carencia

Tabla 49. Profesorado y situaciones de carencia

Considera que convive en situaciones de carencia	Frecuencia	Porcentaje
Poco	5	3.2%
Medianamente	42	26.8%
Bastante	74	47.1%
Si/Totalmente	36	22.9%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Se puede apreciar en la tabla, que la mayoría (47.1%), casi la mitad de la muestra, destaca su opinión con la opción bastante ante el indicador el profesor convive en situaciones de carencia o escasez, así también este opinión se refuerza con el 22.9% que opina con un sí rotundo ante el ítem. Finalmente sólo el 3.2% expresó su opinión con la opción poco. Esta situación, la de considerar vivir en carencia, es un elemento causante de estrés en el profesorado y, por tanto le incita, a situaciones de malestar. Así Lucio (2009) en su estudio sobre la Cuestión Docente expresa que los bajos salarios que devengan los maestros los ubican como un sector social pobre y proletarizado, al vender su trabajo profesional cada vez más complejo, y no recibir el salario debido. Por otro lado para ampliar más esta realidad de carencia, basta con poner de manifiesto lo que se manifiesta en este estudio acerca de: Profesorado y situaciones de carencia (tabla 45), salario no le permite recreación (tabla 40), profesión garantiza poca prosperidad (tabla 44), no acceso a créditos para compra de vivienda (tabla 38), el no acceso a internet (tabla 43), del mismo modo hay otras situaciones que muestra carencia en su desempeño laboral como los son aspectos de las condiciones de trabajo: falta de espacio físico para laborar en su centro (tabla 48), falta de materiales para el desarrollo de las clases (tabla 49), no hacer posible la formación especializada (tabla 44), entre otros aspectos

que de acuerdo con el cuadro de Tezano (1999) citado por Estébanez (2002), esta realidad del trabajo docente se ubica como un trabajo precario, trabajo mal o poco remunerado. Y que esta realidad les podría tipificar de **vivir en riesgo medio de exclusión social.**

26. En relación a la representación sindical.

Tabla 50. Beligerancia de la gestión sindical

Considera beligerante la gestión de los sindicatos	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	66	42.0%
Poco	55	35.0%
Medianamente	26	16.6%
Bastante	10	6.4%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración Propia

Es alarmante que la mayoría del profesorado (42.0%) haya opinado que no considera beligerante la gestión del sindicato al que es agremiado. A esta negativa valoración de suma con el 35.0% la opción que asigna un poco a esta gestión. Llamando mucho la atención que sólo el 6.4% haya considerado que la gestión sindical es bastante beligerante.

C) DATOS REFERIDOS AL ESCENARIO LABORAL: Condiciones de trabajo y relaciones laborales

En este apartado, se ha tratado de recabar información relacionada con los elementos implicados en su entorno laboral y las condiciones sociolaborales en las que se desempeña el profesado de Chontales Nicaragua. Estas percepciones fueron gestionadas mediante la

presentación de un listado numerable de indicadores valorados a través de la escala Likert.

27. Espacio físico para desarrollar actividad docente fuera de aula

Tabla 51. Espacio físico y trabajo docente

Proveen espacio físico para trabajar en la escuela	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	35	22.35%
Poco	24	15.3%
Medianamente	38	24.2%
Bastante	37	23.6%
Si/Totalmente	23	14.6%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla informa de que sólo el 14.6% de la muestra en estudio opinó con un sí rotundo que en su centro le provee de un espacio físico para desarrollar actividades relacionadas a su práctica docente. Para lo cual es alarmante revelar las opciones nada/no (22.35%) y poco (15.3%). En cuanto a la mayor representación del grupo de docentes, ésta sólo valoró con el 24.2% de medianamente el indicador.

28. Condiciones para desarrollar clases prácticas con los estudiantes

Tabla 52. Condiciones para el desarrollo de clases prácticas

Condiciones para realizar clases prácticas	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	58	36.9%
Poco	36	22.9%
Medianamente	28	17.8%
Bastante	22	14.0%
Si/Totalmente	13	8.3%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Más de la tercera parte de la muestra en estudio (36.9%) contestó con No ante el indicador le proveen condiciones para desarrollar clases prácticas, así mismo le sigue la opción poco con 22.9%. es alarmante el hecho de que sólo el 8.3% del profesorado haya opinado con un Sí rotundo ante este indicador.

29. Percepción sobre la definición de sus funciones

Tabla 53. Percepción de las funciones del profesorado

Cree que sus funciones están bien definidas	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	7	4.5%
Poco	7	4.5%
Medianamente	26	16.6%
Bastante	44	28.0%
Si/Totalmente	73	46.5%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

A pesar de que en varias de las tablas anteriores se han venido destacando datos alarmantes que afectan el buen desempeño docente,

la mayoría del profesorado (46.5%) opinó con un Sí rotundo considerar tener bien definidas sus funciones. Esta valoración está seguida de la opción bastante con 28.0%. En tanto que solamente el 4.5%, y de forma equiparada, opinaron con las opciones no/nada y poco.

30. Responsable de seguridad laboral en los centros

Tabla 54. Seguridad laboral en los centros

Centros hay responsable de seguridad laboral	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	125	79.6%
Poco	16	10.2%
Medianamente	11	7.0%
Si/Totalmente	5	3.2%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

De forma mayoritaria, el 79.6% de la muestra opinó no tener en los centros escolares responsables de seguridad laboral, sin embargo habría que hacer una revisión, a nivel de triangulación, que permita argumentar la valoración del grupo reducido de profesores que opinó con un sí rotundo (3.2%) y medianamente (7.0%) para interiorizar en qué argumentan esta opinión.

31. Aula cuenta con condiciones para desarrollar las clases

Tabla 55. Condiciones para desarrollar las clases

Aulas prestan las condiciones	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	38	24.2%
Poco	41	26.1%
Medianamente	37	23.6%
Bastante	30	19.1%
Si/Totalmente	11	7.0%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Aquí se aprecia que las opiniones del profesorado estuvieron bastante repartidas, aunque más inclinadas hacia las opciones poco con el 26.1% y no/nada con el 24.2%. Del mismo modo las demás opciones les siguen en el siguiente orden Medianamente (23.6%), bastante (19.1%) y finalmente con la menor valoración la opción sí/totalmente, lo cual es una razón que merece especial atención.

32. Apropiada cantidad de alumnos por aula

Tabla 56. Cantidad de alumnos por aula

Apropiada la cantidad de alumnos por aula	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	26	16.6%
Poco	45	28.7%
Medianamente	28	17.8%
Bastante	43	27.4%
Si/Totalmente	15	9.6%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo que la tabla anterior, la opinión de la muestra estuvo bastante repartida, aunque sólo el 9.6% contestó con un Sí rotundo ante el hecho de que en el aula haya la cantidad apropiada de alumnos. A este dato se suma la valoración bastante con un 27.4%, pero no se puede dejar de poner atención a las valoraciones significativas de las opciones poco con 28.7% y nada/no con un 16.6%, lo cual resalta la realidad de una problemática existente.

33. En relación a la organización escolar

Tabla 57. Apropiada organización escolar

Considera apropiada la organización escolar en su centro	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	16	10.2%
Poco	21	13.4%
Medianamente	38	24.2%
Bastante	61	38.9%
Si/Totalmente	21	13.4%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Siendo la organización escolar un concepto amplio que implica muchas de las cuestiones ya revisadas y que muchas de ellas han sido mal valoradas por el profesorado, los datos mostrados en la tabla nos permiten conjeturar que hay posturas y realidades que hacen variar tal percepción. Así sólo el 13.4 % opina con un Sí rotundo que hay buena organización escolar, seguido con 38.9% que le otorgó la valoración de bastante. En los extremos con una valoración de poco tenemos al 13.4% seguida de la valoración nada/no con el 10.2%. Siendo la organización escolar la forma en que el centro como institución debe ejecutar sus metas u objetivos, y a pesar de que más de la tercera parte de los profesores expresan tener bien definidas sus funciones, los resultados mostrados sobre espacio físico para

actividad docente (tabla 47), las condiciones para desarrollar clases prácticas (tabla 48 y 51) y la realidad sobre la carga de trabajo (tabla 54), entre otros resultados, muestran que se puede mejorar el tema de la gestión (en términos de organización) que garantice el funcionamiento vital y efectivo del quehacer docente y de los aprendices, lo cual induce a profundizar en este aspecto.

34. Sobrecarga de trabajo

Tabla 58. Sobrecarga de trabajo docente

Considera que le sobrecargan de trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	40	25.5%
Poco	36	22.9%
Medianamente	35	22.3%
Bastante	17	10.8%
Si/Totalmente	29	18.5%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Seguimos encontrando opiniones repartidas alrededor de este indicador. Pues el 25.5% de la muestra opinó nada/no considerar tener sobrecarga de trabajo, seguida de la opción poco con un 22.9%, valoración que se inclina hacia la prevalencia de sobrecarga. Por otro lado es razón de revisión la cifra 18.5% que opinó con un Sí rotundo el considerar que le sobrecargan de trabajo, seguido de la valoración bastante con un 10.8%. Si retomamos los datos obtenidos en el ítem sus funciones están bien definidas y destacamos que sólo el 46.5% opinó con un sí rotundo (tabla 50), y del mismo modo el ítem consideraciones sobre una adecuada organización escolar en donde sólo el 13.4% expresó un sí rotundo (tabla 54) podríamos hacer la conjetura de que este alto porcentaje de profesores que no opinó

con un sí rotundo a favor de los ítems señalados, sienten que se les sobrecarga de trabajo y/o que por tanto niegan satisfacción ante una adecuada organización del trabajo docente. Tal como señala Esteve (1997 y 2005), la masificación de la enseñanza y el aumento creciente de todo tipo de responsabilidades que recaen en los maestros, no se han acompañado de una mejora efectiva de los recursos materiales y de las condiciones en que se ejerce la docencia. El mismo autor indica que por eso fracasan los intentos de cambio que no tienen en cuenta la cultura profesional, las opiniones y las condiciones de trabajo de los profesores.

35. Realización de actividades en contra de su voluntad

Tabla 59. Asignación de actividades contra su voluntad

Asignación de actividades contra su voluntad	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	42	26.7%
Poco	28	17.8%
Medianamente	29	18.5%
Bastante	34	21.7%
Si/Totalmente	24	15.3%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Sólo una proporción de la muestra (26.7%) en estudio opinó con la opción Nada/no sobre el realizar actividades en contra de su voluntad. Luego las demás opiniones que siguen no descartan la prevalencia del indicador y se presentan en el orden: bastante (21.7%), medianamente (18.5%), poco (17.8%) y finalmente con un sí (15.3%) que confirma la asignación de actividades contra su voluntad.

36. Realización de actividades de gestión

Tabla 60. Realización de actividades de gestión

Realiza actividades de gestión , además de la docencia	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	68	43.3%
Poco	23	14.6%
Medianamente	24	15.3%
Bastante	25	15.9%
Si/Totalmente	17	10.8%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a que si el profesorado realiza actividades de gestión, además de impartir clases, más de la tercera parte de la muestra (43.3%) contestó que nada/no, sin embargo el resto opinó de la siguiente manera: poco (14.6%), medianamente (15.3%), bastante (15.9%) y con un sí rotundo un 10.8%, lo cual deja evidenciado que la realización de actividades de gestión en los profesores de secundaria no es una actividad a cumplir de forma normada para todos.

37. Participación en los aspectos relacionados a la organización del trabajo del centro

Tabla 61. Implicación en la organización del funcionamiento del centro

Le permiten hacer sugerencias para incidir en la mejora de aspectos relacionados al trabajo en su centro	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	27	17.2%
Poco	18	11.5%
Medianamente	36	22.9%
Bastante	37	23.6%
Si/Totalmente	39	24.8%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo en esta tabla se reflejan opiniones repartidas hacia las diferentes valoraciones. Así un 24.8 % opinó que sí le permiten participar o involucran para hacer sugerencias relacionadas con la mejora del trabajo en su centro, el 23.6 % opinó que bastante. Sin embargo hay opiniones que vienen resaltando menor involucramiento del profesorado en esta actividad como la opinión del 11.5% que opinó con la opción poco, y finalmente los que opinaron que no se les permita participar del todo (17.2%) y que nos inducen a la ampliación de una mayor explicación.

Lo destacado en la tablas 53, 54 y 55, sobre la gestión escolar, la participación en aspectos relacionados al trabajo del centro y la carga de trabajo; se fundamenta en algún sentido de la realidad en la que se desarrolla el profesorado cuando lo comparamos con los resultados presentados por Lucio (2009) en su estudio la Cuestión Docente, pues en el indicador Participación en la Gestión Escolar, la consulta arrojó:

Que el 38.5% afirmó que no es tomado en cuenta para participar en actividades de evaluación institucional. Así también el 51.5% expresó que no ha participado nunca en elaborar el proyecto curricular de su centro. Y finalmente el 30.2 % opinó que nunca ha participado en la elaboración del proyecto educativo de su centro.

Estos resultados comparativos, resultan pertinentes y permiten adelantarnos a una de las posibles realidades que a manera de explicación pudieran ser complementadas, junto a otras, en el análisis cualitativo de este estudio.

38. Motivado para cumplir sus funciones

Tabla 62. Motivación para cumplir las funciones

Le motivan para cumplir sus funciones	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	28	17.8 %
Poco	17	10.8%
Medianamente	33	21.0%
Bastante	39	24.8%
Si/Totalmente	40	25.5%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Se siguen presentando las opiniones repartidas, en este caso con un sí rotundo sólo el 25.5% opina sentirse motivado para cumplir con sus funciones, seguido de un 24.8% que expresó que bastante. Sin embargo son relevantes las cifras que siguen: medianamente con un 21.0%, un 10.8% opinó que poco y finalmente un 17.8% que opinó completamente no sentirse motivado, siendo estas últimas cifras las que nos alertan de la búsqueda ampliada de este indicador.

39. Apoyo por parte de sus superiores

Tabla 63. Apoyo de sus superiores

Recibe apoyo de sus superiores para su mejor desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	24	15.3%
Poco	16	10.2%
Medianamente	36	22.9%
Bastante	39	24.8%
Si/Totalmente	42	26.8%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Además de la falta de motivación que se refleja en la tabla anterior por parte de algunos docentes, también está la prevalencia de la falta de apoyo por parte de sus superiores. Así lo dice la tabla cuando sólo el 26.8% expresa con un Sí rotundo recibir este apoyo, seguido de la opción bastante con un 24.8%, empero estas cifras se contraponen a un 15.3% que opinó que no reciben nada de apoyo por parte de sus superiores y al 10.2% que expresó con la opción poco.

40. Relaciones entre colegas

Tabla 64. Relaciones laborales entre colegas

Considera buenas las relaciones entre colegas o se promueven las mismas	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	3	1.9%
Poco	8	5.1%
Medianamente	30	19.1%
Bastante	52	33.1%
Si/Totalmente	64	40.8%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Las relaciones o interacciones sociales son un factor relevante en el bienestar de las personas que laboran en una institución y además son impulsoras de buenos resultados en el desempeño. Pues es importante resaltar que más de la tercera parte de esta muestra (40.8%) se expresó a favor de tener buenas relaciones con la opción sí, esta estuvo seguida de la opción bastante con un 33.1%. De tal modo que sólo el 1.9% de la muestra opinó no tener buenas relaciones, seguidas de la opción poco con un 5.1%. Queremos destacar que para nosotros en este análisis estas últimas dos cifras

aun siendo bajas son motivo de interés en la búsqueda de mayor explicación.

41. Se ha sentido acosado en el trabajo

Tabla 65. Acoso en el trabajo

Considera haber sido acosado alguna vez	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	78	49.7%
Poco	21	13.4%
Medianamente	27	17.2%
Bastante	15	9.6%
Si/Totalmente	16	10.2%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

La gran mayoría, el 49.7% de la muestra en estudio expresó no haber sido acosado nunca en su trabajo, sin embargo esta cifra se contrapone al 10.2% que opinó con un sí rotundo al hecho de haberse sentido acosado alguna vez, además hay otras opiniones que destacan la prevalencia de acoso como: bastante con 9.6%, medianamente con 17.2%, por lo que también estos datos son motivo de revisión.

42. Promoción laboral

Tabla 66. Promociones laborales

Considera que puede ser promocionado laboralmente	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	38	24.2%
Poco	32	20.4%
Medianamente	37	23.6%
Bastante	38	24.2%
Si/Totalmente	12	7.6%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a que si el profesorado percibe que puede ser promocionado laboralmente, también hay variadas posturas, pues de forma equiparada, por un lado el 24.2% expresó con la opción nada /no con respecto al indicador y por otro lado con el mismo 24.2% hay quienes expresaron que bastante. Sin embargo es llamativo de explicación que sólo el 7.6% opine con un sí rotundo que pueden ser promocionados en el campo laboral docente.

43. En relación a las evaluaciones al desempeño

Tabla 67. Evaluación al desempeño

Considera que las evaluaciones que le aplican fortalecen su desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	19	12.1%
Poco	17	10.8%
Medianamente	45	28.7%
Bastante	47	29.9%
Si/Totalmente	29	18.5%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a que si el profesorado es sujeto de evaluaciones que fortalece su desempeño, sólo el 18.5% opinó a favor de esto con un sí rotundo, seguido de la opción bastante con el 29.9%. Empero otro sector de la muestra opinó con nada/no con respecto al indicador, seguido de la valoración poco con un 10.8%. Aun cuando la mayoría inclina su opinión hacia la prevalencia de evaluaciones, también se revelan posiciones encontradas en la muestra estudiada de las que merecen más explicación.

44. Relaciones con los superiores

Tabla 68. Relaciones humanas con sus superiores

Considera convivir en buenas relaciones con sus superiores	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	10	6.4%
Poco	16	10.2%
Medianamente	34	21.7%
Bastante	38	24.2%
Si/Totalmente	59	37.6%
Total	157	100.0

Fuente: Elaboración propia

Más de la tercera parte de la muestra (37.6%) opinó que tiene buenas relaciones con sus superiores, seguida esta cifra del 24.2% que opinó con la valoración bastante. Sin embargo hay un pequeño sector de la muestra que opinó con nada/no con respecto al indicador, seguido de la opinión poco con un 10.2%, lo cual también puede aportar más explicaciones al tema.

Se debe tomar en cuenta que las relaciones laborales conflictivas con los superiores son una razón causante de estrés, y por tanto de un sinnúmero de malestares que sobresalen y se transfiere al resto de los compañeros de trabajo, a los alumnos y con el resto de la comunidad educativa y que además es una causa de desmotivación y malestar de la salud docente. Este resultado, el de la tabla ante este tipo de interacción laboral, nos permite conjeturar que en la mayoría de los casos este problema de relación entre el profesorado y sus superiores es causado por la falta de liderazgo de los dirigentes, la falta de experiencia puesto que en muchos casos son elegidos por afinidad política, y en otros casos el abuso del poder.

La escuela como espacio social propicia diferentes niveles de relación e interacción entre las personas. Sin embargo, la dinámica social no siempre garantiza buenos ambientes de trabajo en las escuelas. Al interior de la organización escolar, con frecuencia surgen estilos directivos y conflictos entre colegas que, según lo observado, repercuten de manera preponderante en la tercera parte de los docentes. Las determinaciones directivas y la gestión institucional generan mayor insatisfacción laboral en los maestros, que los problemas inherentes al aprendizaje del alumnado (Rodríguez, 2012).

45. Condiciones de evacuación en casos de emergencia

Tabla 69. Condiciones de evacuación

Hay condiciones de evacuación en su centro para casos de emergencia	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	40	25.5%
Poco	37	23.6%
Medianamente	47	29.9%
Bastante	22	14.0%
Si/Totalmente	11	7.0%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

De la tabla es relevante que el 25.5% de la muestra opinó que no hay condiciones para evacuación para casos de emergencia en las escuelas, esta valoración está seguida de la opinión poco con el 23.6%. De tal modo que sólo el 7.0% opinó que sí hay condiciones de evacuación en sus centros de trabajo, seguida esta valoración con la opción bastante con un 14.0%.

46. Sistemas de detección de incendios

Tabla 70. Sistemas de detección de incendios

Hay en tu centro sistemas de detección de incendios	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	153	97.5%
Si/Totalmente	4	2.5%
Total	157	100.0

Fuente: Elaboración propia

En este caso, de manera muy particular la opinión de la muestra estuvo orientada únicamente hacía las opciones sí y no como esperábamos que fuese en muchos otros de los indicadores. Por lo que es alarmante pensar a lo que se expone este sector cuando el 97.5% expresó que en su centro no hay sistema de detección de incendios. Esto en contrapartida con apenas el 2.5% que dijo que sí había.

47. Consideraciones sobre el escenario laboral

Tabla 71. Percepciones sobre escenario laboral

Consideras trabajar en un adecuado escenario laboral	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	5	3.2%
Poco	37	23.6%
Medianamente	42	26.8%
Bastante	66	42.0%
Si/Totalmente	7	4.5%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En este indicador las mayores valoraciones están en las opciones intermedias, pues más de la tercera parte de la muestra (42.0%) opinó con bastante a favor de considerar adecuado el escenario laboral donde se

desempeña. Luego se aprecia que sólo el 4.5% de la muestra opinó con un sí rotundo ante este indicador y del mismo modo sólo un 3.2% opinó con nada/no ante el planteamiento. Para mayor comprensión de las opiniones del profesorado ante este caso esperamos ampliar en el análisis cualitativo.

Sin embargo ante el bajo porcentaje que opinó con un sí rotundo ante este indicador, dicho resultado está justificado por otros aspectos que se destacan de negativo a lo largo de este análisis cuantitativo como: el espacio físico de trabajo dentro del centro, condiciones materiales y sociales, seguridad laboral, cantidad de alumnos por aula, sobrecarga de trabajo, valoración la desempeño, entre otros.

48. Cuidado de tu salud durante tu desempeño

Tabla 72. Cuidado de la salud en el trabajo docente

Sabes cómo cuidar tu salud en el desempeño de tu labor	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	36	22.9%
Poco	48	30.6%
Medianamente	42	26.8%
Bastante	19	12.1%
Si/Totalmente	12	7.6%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En relación a si el profesorado sabe cómo cuidar su salud durante su desempeño, también nos encontramos con valoraciones divididas y concentradas en las opciones intermedias. Se puede apreciar que apenas el 7.6% de la muestra opinó con un Sí a favor de saber cómo cuidar su salud, mientras el 22.9% resalta expresando que no sabe cómo cuidar su salud durante su desempeño, seguido de un 30.6% que opinó con la opción poco.

Con estas valoraciones nos inducimos a la búsqueda de mayor explicación. Es pertinente destacar acá que esta situación es bastante análoga a lo que presenta Alfonso Aparicio en su estudio Práctica Educativa y Salud Docente realizado en Castilla y León de España, cuando este preguntó a los docentes sobre la cultura de prevención dentro del colectivo en materia de salud, pues sólo un 25% del total contestaron que sí sobre si hay conciencia del cuidado de la salud en relación con el trabajo diario, Aparicio (2009). Del mismo modo en un estudio realizado por Zamora y Cobos (2013) titulado Estado de Salud del Profesorado de Educación Media de Juigalpa Chontales de Nicaragua, sólo el 20% contestó con un sí rotundo ante el saber cuidar su salud durante su desempeño. Todo esto nos conlleva a concluir sobre el que la profesión docente, casi de manera global, se ha venido valorizando por parte del mismo profesorado como una profesión que no está expuesta a riesgos.

49. Acceso a programas de salud preventiva

Tabla 73. Acceso a los programas de salud preventiva

Tienes acceso a programas de salud preventiva	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	52	33.1%
Poco	41	26.1%
Medianamente	41	26.1%
Bastante	16	10.2%
Si/Totalmente	7	4.5%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Los datos en esta tabla llaman mucho la atención, en tanto que el profesorado ha dividido sus opiniones. Así el 33.1% de la muestra en estudio

expresó no tener acceso a programas de salud preventiva, seguida de la valoración poco con un 26.1%. Estas cifras se contraponen con apenas el 4.5% que opinó con un sí rotundo tener acceso a este tipo de programa. Estas opiniones divididas inducen a la búsqueda de mayor interpretación de la cuestión. Del mismo modo en el estudio presentado por Zamora y Cobos (2013), en que se les preguntaba a los profesores del municipio de Juigalpa Chontales en Nicaragua si tienen acceso a programas de salud preventiva, sólo el 28.6% del profesorado consideró con un sí rotundo tener acceso a este tipo de programa. Por lo que al confirmar esta valoración a niveles más amplios como lo es el profesorado de todo el departamento de Chontales, podemos concluir con una conjetura bastante negativa: el profesorado de secundaria de Chontales Nicaragua convive una realidad que le expone a ser improductivo debido al desconocimiento sobre cómo prevenir o evitar estar expuesto a situaciones en contra de su salud. Y aquí nos apropiamos de lo que dice Estébanez (2002) sobre el concepto de exclusión social que en su significación originaria se refería a las condiciones de marginación y desprotección en las que vivían ciertas personas, pero hoy pasa a adquirir una concepción más amplia, así por ejemplo las personas con trabajos precarios, las que reciben servicios insuficientes de salud, malas condiciones laborales, mala remuneración son también excluidos socialmente, ante esto y lo referido en los datos presentados nos queda hacer la conjetura de que el sector del profesorado de Chontales Nicaragua, convive en situaciones de exclusión social.

50. Situaciones que atentan contra la salud

Tabla 74. Condiciones de trabajo que atentan la salud

Consideras que las condiciones en las que te desempeñas atentan contra tu salud	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	9	5.7
Poco	20	12.7
Medianamente	35	22.3
Bastante	37	23.6
Si/Totalmente	56	35.7
Total	157	100.0

Fuente: Elaboración propia

Claramente se lee que más de la tercera parte de la muestra se inclinó con un 35.7% por la opinión sí ante el hecho de que las condiciones en las que se desempeña atentan contra su salud, a esta valoración le siguió la opinión bastante con un 23.6%. Finalmente sólo el 5.7% expreso que las condiciones en las que trabaja no atentan contra su salud. Para justificar esta prevalencia de situaciones que atentan contra la salud del profesorado y su desempeño mismo, citaremos algunas ya recabadas por Lucio (2009) en su estudio la Cuestión Docente caso Nicaragua, donde se señala: poca satisfacción de la relaciones de los maestros con sus superiores, supervisión sin sentido positivo de asesoría pedagógica, falta de condiciones materiales de trabajo, excesivo número de alumnos por aulas (entre 50-60), problemáticas del entorno social como atención a estudiantes que sufren de abandono de los padres, la pobreza y hasta casos de violencia intrafamiliar. Toda esta información será ampliada en el apartado del análisis cualitativo de este estudio.

51. Sistema de salud responde a las necesidades de salud del profesorado

Tabla 75. Sistema de salud y demanda de salud

El sistema de salud al que tienes acceso corresponde a tus necesidades de salud	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	72	45.9%
Poco	52	33.1%
Medianamente	24	15.3%
Bastante	8	5.1%
Si/Totalmente	1	.6%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

En este caso más de la tercera parte de la muestra, exactamente el 45.9% respondió con la valoración nada/no, seguida en gran escala de la opción poco con un 33.1%. En contraposición con apenas el 0.6% de la muestra que opinó con un sí rotundo, lo cual es extremadamente alarmante y orientador hacia la búsqueda de explicaciones que fortalecerán el tema en estudio.

52. Problemas de salud por malas relaciones laborales

Tabla 76. Relaciones laborales y problemas de salud

Considera haber tenido problemas de salud por malas relaciones laborales	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	30	19.1%
Poco	33	21.0%
Medianamente	32	20.4%
Bastante	30	19.1%
Si/Totalmente	32	20.4%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Se puede apreciar en la tabla que nuevamente las valoraciones están divididas, por lo cual sólo haremos mención a los datos extremos. El 20.4% de la muestra opinó con un sí rotundo haber tenido problemas de salud por malas relaciones laborales, en contraposición se refleja el 19.1% que expresó no haber tenido problemas de salud por malas relaciones. Sin embargo las demás valoraciones nos indican, aunque no de forma alarmante, que el indicador ha estado presente en este sector.

53. Permiso para atender su salud

Tabla 77. Permiso para atender la salud

Le conceden el permiso necesario para que atienda su salud si es necesario	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	8	5.1%
Poco	21	13.4%
Medianamente	39	24.8%
Bastante	36	22.9%
Si/Totalmente	53	33.8%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Aproximadamente un tercio de la muestra 33.8% opinó que el conceden el permiso necesario para atender su salud cuando es necesario. Así también un 22.9% opinaron que bastante. En contraposición únicamente con un 5.1% que expresó con un no rotundo ante el indicador seguido del 13.4% que opinó con la valoración poco.

54. Considera que vive en situaciones de carencia y esto afecta su salud

Tabla 78. Situaciones de carencia y salud

Considera que como docente vive en situaciones de carencia y que esto afecta su salud	Frecuencia	Porcentaje
Nada/No	1	.6%
Poco	8	5.1%
Medianamente	67	42.7%
Bastante	47	29.9%
Si/Totalmente	34	21.7%
Total	157	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Finalmente en esta tabla también se aprecia la división de opiniones por parte del profesorado, sin embargo un 21.7% opinó que sí vive en situaciones de carencia y que esto afecta su salud. Le sigue la opinión bastante con un 29.9%. Mientras que sólo el 0.6 % expresó con la opinión nada/no ante el indicador. Por lo que este es otro indicador que merece una ampliación explicativa. En vista que el problema de la calidad de vida y la salud no sólo deben ser abordas únicamente como consecuencia de un problema salarial.

Hacemos mención a lo que cita Rodríguez (2012) en el estudio Condiciones de Trabajo Docente: Aportes de México en un estudio Latinoamericano, donde se expresa la cuestión del bajo salario y la necesidad generalizada de buscar otras fuentes alternativas de ingreso es un hecho reportado en numerosos estudios que abordan la problemática docente. Sin embargo, las condiciones de trabajo abarcan multiplicidad de aspectos y, como señala Robalino (2005), se debe evitar la reducción tradicional del concepto exclusivamente al tema salarial, dejando de lado

un amplio e importante conjunto de factores que influyen en la calidad de vida del profesorado.

D) CONDICIONES DE SALUD: Padecimientos durante su desempeño laboral (ver diseño)

En este apartado lo que se pretende es describir los padecimientos que sufre o ha sufrido el profesor durante su desempeño como docente.

55. Perfil de salud del profesorad

Tabla 79. Perfil de salud del profesorado

Padecimientos durante su desempeño		Respuestas	
		Nº	Porcentaje
Enfermedades	Padece de Disfonía	**28**	6.6%
	Padece de Várices de pierna	**34**	8.0%
	Padece de enfermedades de la columna	**40**	9.4%
	Padece de tendinitis	6	1.4%
	Padece de estrés	**125**	29.3%
	Padece de depresión	24	5.6%
	Padece de insomnio	**43**	10.1%
	Padece de gastritis	**87**	20.4%
	Padece de resfríos	2	.5%
	Padece de Hipertensión arterial	9	2.1%
	Padece de Colón irritado	14	3.3%
	Padece de trastornos ginecológicos	10	2.3%
	Padece de diabetes	4	.9%
	Total	26	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Lo que nos informa esta tabla es del perfil de salud en el que se desarrolla el profesorado, es decir nos describe y advierte del estado de

salud de este sector y nos induce así a la búsqueda de explicaciones que fundamenten tal realidad. Cabe señalar que estas explicaciones las conoceremos en la interpretación de datos cualitativos (la triangulación).

En la tabla se ha procurado resaltar en negrita las enfermedades o padecimientos con los que más le ha tocado desempeñar su labor a este sector del profesorado. Al enunciarlas nos damos cuenta que hay bastante parecido a lo que se ha publicado en los estudios recabados en el marco teórico en ciertos países de América Latina y en otros. Veamos a continuación el orden de las que más se destacan:

Estrés con el 29.3%, gastritis con el 20.4%, insomnio (10.1%), enfermedades de la columna (9.4%), várices de piernas (8.0%), disfonía con el 6.6% y depresión (5.6%).

Presentación de la relación entre variables: Contrastando hipótesis

Para llevar a cabo este proceso, se empleó el análisis no paramétrico (por no plantear hipótesis sobre el parámetro poblacional y que no requieren que las muestras provengan de poblaciones con distribución normal u otro tipo), apoyado por la prueba de independencia. De acuerdo con Triola (2009), una prueba de independencia pone a prueba la hipótesis nula de que no existe asociación entre la variable de renglón y la variable de columna en una tabla de contingencia. Para realizar este ejercicio de independencia no pudo ser posible realizarlo mostrando todas las tablas (tabla por tabla) por el hecho de que no todas cumplían la condición de que la frecuencia esperada por cada categoría fuera al menos 5 (y cuando así era, superaban el 20% de las frecuencias esperadas), además de que había tablas con celdas que no revelaban frecuencias observadas.

Ante lo justificado antes hemos planteado realizar la prueba de independencia o contrastación de hipótesis tomando en cuenta

únicamente aquellas variables que cumplían la condición para lo cual la prueba Chi-cuadrado nos facilitaría una explicación estadística aceptable.

2. Variable Sexo/ aspectos del escenario laboral: condiciones de trabajo

Continuando con lo anterior y para resaltar con mayor amplitud que no existía diferencias significativas entre el sexo de los encuestados con otra de las variables, en este caso nos referimos a opiniones sobre los aspectos del escenario laboral. Se ha realizado, considerando pertinente, el cálculo de Chi-Cuadrado para la variable sexo en relación con cada uno de los ítems que conforman el apartado escenario laboral en el cuestionario.

Las hipótesis estadísticas planteadas para este caso son:

H0: Las opiniones o respuestas proporcionadas por el colectivo encuestado (en relación a los aspectos del escenario laboral) que conformaron la muestra es independiente del sexo del profesorado.

H1: Las opiniones o respuesta proporcionadas por el colectivo encuestado sí mostraron diferencias significativas en función del sexo.

Tabla 80. Resultados obtenidos en el cálculo de Chi-Cuadrado para la variable Sexo

Ítems	Chi-c	GL	Sig	Ítems	Chi-c	GL	Sig
Ítem 20	7.376	4	0.117	Ítem 37	9.448	4	0.051
Ítem 21	5.146	4	0.273	Ítem 38	1.630	4	0.803
Ítem 24	6.402	4	0.171	Ítem 39	5.060	4	0.281
Ítem 25	5.080	4	0.279	Ítem 40	4.445	4	0.349
Ítem 27	5.940	4	0.204	Ítem 41	0.890	4	0.923
Ítem 28	0.900	4	0.925	Ítem 42	8.950	4	0.062
Ítem 29	4.664	4	0.324	Ítem 45	7.345	4	0.119
Ítem 31	3.586	4	0.465	Ítem 46	8.620	4	0.071
Ítem 32	7.631	4	0.106	Ítem 48	4.239	4	0.371
Ítem 33	6.926	4	0.140	Ítem 49	9.643	4	0.047*
Ítem 34	0.481	4	0.975	Ítem 50	2.585	4	0.630

Ítem 35	6.966	4	0.138	Ítem 51	1.934	4	0.748
Ítem 36	5.006	4	0.287	Ítem 52	10.353	4	0.035*

Fuente: Elaboración propia.

Retomando las condiciones para la prueba de hipótesis según Chi-Cuadrado. Se aprecia que en todos los casos, excepto en los ítems 49 y 52, la tabla muestra que se han obtenido valores más elevados que 0.05, lo que nos lleva a determinar (con el 92% de los ítems) que el sexo de los docentes no influye en las respuestas emitidas en este estudio con relación a los aspectos concernientes al escenario laboral, dando como resultado la aceptación de la H0.

A continuación detallamos la tabla de contingencias de los ítems 49 y 52 que mostraron un Chi-Cuadrado inferior a 0.05 y que por tanto justifica una relación de dependencia entre el Sexo y los indicadores señalados.

Tabla 81. Sexo al que pertenece el encuestado / sistema de salud al que tiene acceso

		El sistema de salud al que tienes acceso corresponde a tus necesidades de salud					Total
		Nada/No	Poco	Medianamente	Bastante	Si/Totalmente	
Indica el sexo al que pertenece el encuestado	Masculino	20	22	3	3	1	49
	Femenino	52	30	21	5	0	108
Total		72	52	24	8	1	157

Fuente: Elaboración propia

Tabla 82. Índice de Asociación

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	.241	.047
N de casos válidos		157	

Fuente: Elaboración propia

Esta asociación que suele destacarse de entre el Sexo y el ítem el sistema de salud al que tiene acceso corresponde a tus necesidades, posiblemente esté argumentado en el hecho de que estadísticamente las frecuencias esperadas discrepan mucho en cuanto a proporción por categoría marcada, y esto hace que tales opiniones se inclinen de acuerdo al sexo (dependencia), tal como se nota en la tabla 80. Muestra de ello es también el valor que indica el coeficiente de contingencia (0.241) y así la significancia aproximada (0.047) menor que 0.05.

Tabla 83. Sexo al que pertenece el encuestado/ situaciones de carencia y que esto afecta su salud

		Considera que como docente vive en situaciones de carencia y que esto afecta su salud					Total
		Nada/No	Poco	Medianamente	Bastante	Si/Totalmente	
Indica el sexo al que pertenece el encuestado	Masculino	1	2	19	10	17	49
	Femenino	0	6	48	37	17	108
Total		1	8	67	47	34	157

Fuente: Elaboración propia

Tabla 84. Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	.249	.035
N de casos válidos		157	

Fuente: Elaboración propia

Al igual que en la tabla de contingencia anterior, la asociación que suele destacarse de entre el Sexo y el ítem considera que como docente vive en situaciones de carencia y esto afecta su salud, posiblemente esté argumentado en el hecho de que estadísticamente las frecuencias esperadas discrepan mucho en cuanto a proporción por categoría marcada, tal como se nota en la tabla 82. Muestra de ello es también el valor que indica el coeficiente de contingencia (0.249) y así la significancia aproximada (0.035) menor que 0.05. En este caso el índice de asociación es mayor aún y la significancia aproximada está mucho más cerca de 0.

De otra forma, y a manera de prueba empírica de hipótesis, presentamos los resultados de una comparación de medias entre las categorías: Sobre la profesión, situación socioeconómica, aspectos del escenario laboral y cuidado de la salud. Estas categorías, para ser tratadas estadísticamente mediante un análisis de media, fueron incorporadas (como nuevas variables) una a una a la base de datos del cuestionario y a partir de ahí calculamos los valores de la media para cada apartado. Entonces resaltamos los resultados siguientes, junto a su respectivo análisis:

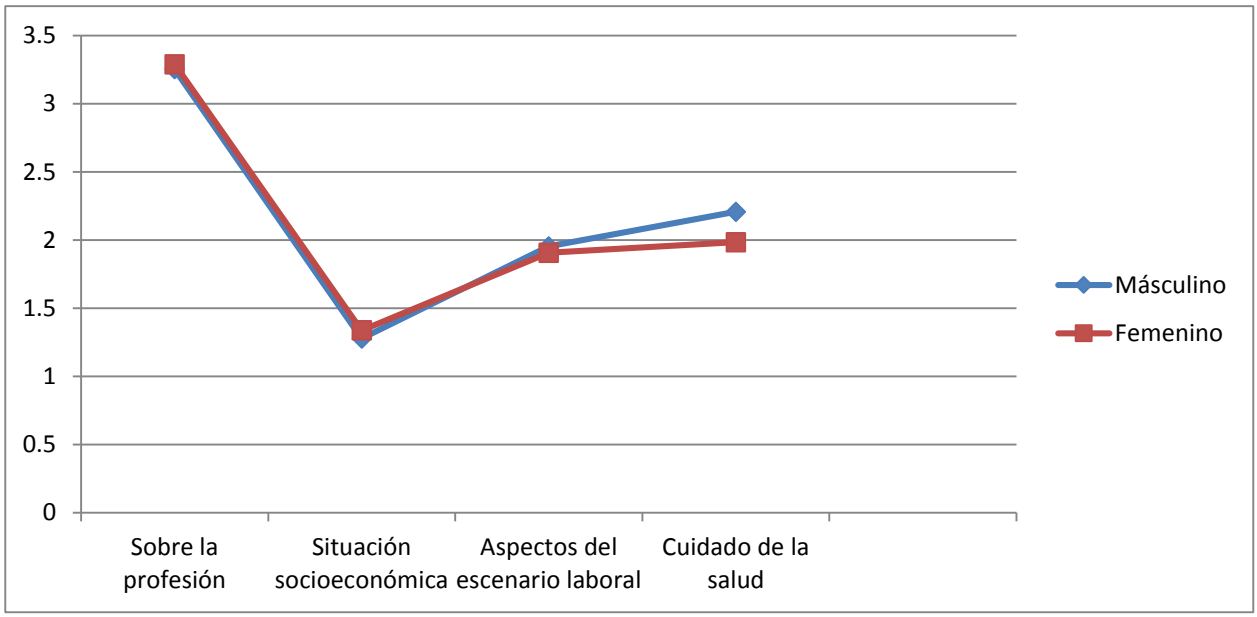
Tabla 85. Resúmenes de casos y comparación de medias

Indica el sexo al que pertenece el encuestado		Se refiere a aspectos relacionados con su profesión	Se refiere a aspectos relacionados a la situación socioeconómica en la que vive el profesorado	Se refiere a situaciones del escenario laboral en las que se desempeña el docente	Aspectos del cuidado de la salud
	Masculino	3.2536	1.2783	1.9546	2.2082
	Femenino	3.2897	1.3375	1.9069	1.9852
	Total	3.2784	1.3191	1.9218	2.0548

Fuente: Elaboración propia

La tabla nos muestra el valor de la media de las categorías referidas por sexo. En este caso podemos apreciar que los resultados de las medias por sexo no son significativamente variables, excepto en el caso de la categoría cuidado de la salud. Por lo tanto podemos confirmar la hipótesis antes planteada que expresaba que el sexo no era determinante en la percepción del profesorado ante los indicadores referidos a la profesión, la situación socioeconómica, aspectos del escenario laboral, excepto la categoría cuidado de la salud que no había sido incluida en la prueba de independencia de la Chi-cuadrada resumida en la **tabla 77**. Ver gráfico:

Gráfico 5. Comparación de medios de las categorías indicadas por sexo



Fuente: Elaboración propia

El gráfico pone de manifiesto que, tanto el profesorado de sexo masculino como femenino, presentó percepciones similares alrededor de las categorías aspectos de su profesión , situación socioeconómica y aspectos del escenario laboral, mientras destaca también la variante de opinión en la subcategoría creada cuidado de la salud. En el caso de este estudio, el profesorado del sexo masculino muestra mejor promedio de cuidado de salud, por lo que hay muchas cuestiones que conjeturar ante esto; entre ellas que simplemente sea que visitan menos la clínica de salud por razones de actitud masculina, que se enferman menos porque se desgastan menos físicamente; pues no son quienes mayoritariamente asumen quehaceres del hogar, o porque tienen menos actividad que el profesorado de sexo femenino, o que realmente sean más cuidadosos con su salud, entre otras.

Por otro lado este gráfico agrega de forma empírica una explicación, que se corrobora en el análisis cualitativo de este estudio, y es que el

profesorado enaltece su profesión, lo cual no fue así cuando examinamos la categoría situación socioeconómica y aspectos del escenario laboral, siendo el aspecto socioeconómico en el que más destaca una baja o negativa percepción, seguida de los elementos concernientes en el escenario donde este se desempeña. Todo lo concerniente a la mala valoración que dan a su situación socioeconómica está justificado de manera individual por la mala valoración que el profesorado hace a la valoración de la sociedad y a su insuficiente remuneración salarial, entre otros aspectos descritos en las tablas descriptivas del apartado anterior.

Cabe destacar también, como veremos más adelante, que el profesorado, a lo largo de su desempeño, ha venido encubriendo un sinnúmero de malestares debido a la vertiente vocacional de la carrera docente, presente en la mayoría de ellos.

OTRAS FORMAS DE ASOCIACIÓN (CORRELACIONES) ENTRE VARIABLES:

Tablas de Contingencia: Coeficiente de Contingencia

A continuación presentamos otras asociaciones (relaciones) establecidas entre las variables en estudio, y que además hemos considerado pertinentes. Es válido esclarecer que dichas relaciones no se han establecido mediante la prueba de Chi-cuadrado debido, a que a pesar de poseer una significancia que destacaría el grado de explicación de las hipótesis que se pudieran haber planteado, las tablas de contingencia muestran casillas con frecuencias esperadas inferiores a 5 y además estas superan a más del 20% de las casillas. Ante esto hemos atendido a sugerencias estadísticas que argumentan que no es recomendable aplicar la prueba de Chi-cuadrado para explicar una prueba de hipótesis ante situaciones como estas.

Sin embargo el coeficiente de contingencia permite destacar en alguna medida el grado de relación o asociación entre variables, y que además es un ajuste del Chi-cuadrado. Se sabe que el valor de C varía entre 0 y 1, si C=0, significa que no hay asociación entre las variables. Si C=1 la asociación sería perfecta, en vista que el coeficiente de contingencia no alcanza el valor 1 aun cuando las variables sean totalmente dependientes, lo que sí se ha observado es que su valor aumenta a medida que el tamaño de la tabla aumenta, (Bonilla, 2000).

Ante esta desventaja presente en el cálculo del coeficiente de contingencia, otros expertos en estadísticas afirman que un C > 0.30 indica una buena asociación entre las variables.

Tabla 86. Edad del encuestado/ El sistema de salud al que tiene acceso corresponde a tus necesidades de salud

		El sistema de salud al que tiene acceso corresponde a tus necesidades de salud					Total
		Nada/No	Poco	Medianamente	Bastante	Si/Totalmente	
Indica la edad del encuestado	Menos de 30 años	14	11	10	3	1	39
	Entre 31 y 40 años	**38**	**29**	10	2	0	79
	Entre 41 y 50 años	**17**	**8**	3	3	0	31
	Entre 51 y 60 años	3	4	0	0	0	7
	Más de 60 años	0	0	1	0	0	1
Total		72	52	24	8	1	157

Fuente: Elaboración propia

Tabla 87. Índice de asociación

		Valor
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	.339
N de casos válidos		157

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al coeficiente de contingencia mostrado en la tabla 86, C es mayor que 0.30, por lo que nos atrevemos a decir que hay una buena asociación entre la edad del encuestado y su opinión sobre si el sistema de salud al que tiene acceso corresponde a tus necesidades de salud.

Podemos notar que el grupo de profesores que mayormente niega que el sistema de salud al que tiene acceso responda a sus necesidades de salud son los que están comprendidos entre las edades de 31 a 50 años. Por lo que se puede conjeturar que las edades que más frecuentan la clínica médica previsional (los que más han frecuentado enfermedades) son las que destacan la opinión de que el sistema de salud no responde a sus necesidades. Sin embargo, en la tabla podemos notar que aun los menores de 30 años reconocen la insuficiencia del sistema de salud al que tienen acceso, por lo que podemos generalizar que el profesorado en general es una población que podría tipificarse de vivir en riesgo de exclusión social al no poder recibir atención médica y/o servicios de salud que satisfagan sus necesidades.

Tabla 88. Número de años que lleva ejerciendo la docencia/ Consideras que en tu trabajo hay situaciones que atentan contra tu salud

		Consideras que en tu trabajo hay situaciones que atentan contra tu salud					Total
		Nada/No	Poco	Medianamente	Bastante	Si/Totalmente	
Indica el número de años que lleva ejerciendo la docencia	Menos de 1 año	1		4	3	1	10
	Entre 1 y 5 años	4	3	11	1	2	21
	Entre 6 y 10 años	9	8	8	**10**	**3**	38
	Entre 11 y 20 años	9	4	13	**23**	**9**	58
	Entre 21 y 30 años	3	7	4	6	2	22
	Más de 30 años	2	3	3	0	0	8
Total		28	26	43	43	17	157

Fuente: Elaboración propia

Tabla 89. Índice de asociación

		Valor
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	.402
N de casos válidos		157

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla de contingencia, mediante la lectura del coeficiente de contingencia de Pearson (0.402) queda evidenciada la relación entre las variables que se cruzan, además podemos decir que los datos resaltados en

la tabla destacan lo que se ha venido conjeturando sobre el hecho de que en el escenario laboral en el que se han venido desarrollando este sector del profesorado hay prevalencia de situaciones que atentan contra su salud. Por otro lado, la tabla nos informa también de que en su mayoría quienes externaron esta opinión son los que tienen entre 6 y 20 años de docencia, que el caso de nuestra muestra corresponde a la mayor parte de nuestra población.

Lo que se denota en estos resultados está sustentado en lo que expuesto por Steve (2004) cuando dice: "La salud de los profesores depende de las condiciones de trabajo de los mismos; por tanto, conforme cambian las condiciones de trabajo, es previsible esperar cambios en los indicadores de salud docente".

Así de forma comparativa y a manera de argumentar el sentir del profesorado (mismo que se amplía en el análisis cualitativo del estudio) destacamos lo que expresa Rodríguez (2012) en México, en relación a situaciones que atañen el quehacer docente y que podrían afectar su salud:

> "… los principales obstáculos que afrontan en el sector educativo tienen relación con sobrecarga de trabajo, deficiente infraestructura escolar y carencia de materiales; por otra parte, destacan las exigencias inherentes al quehacer pedagógico con los alumnos en el aula, violencia y problemas derivados del entorno, así como aspectos sociales y factores institucionales que dificultan la labor docente".

Otros aspectos relacionados con la asociación de estas variables, y que hemos visto de forma comparativo a través de otros estudios, podrán verse ampliadas en el análisis cualitativo del estudio.

Tabla 90. Tipo de centro donde trabaja/ consideras trabajar en un adecuado escenario laboral

		Consideras trabajar en un adecuado escenario laboral					Total
		Nada/ No	Poco	Medianamente	Bastante	Si/Totalmente	
Indica la nomenclatura del centro donde trabajo	Público	3.6%	24.5%	26.6%	41.7%	3.6%	100.0%
	Privado		16.7%	41.7%	41.7%		100.0%
	Subvencionado		16.7%		50.0%	33.3%	100.0%
Total		3.2%	23.6%	26.8%	42.0%	4.5%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 91. Índice de asociación

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	.302	.046
N de casos válidos		157	

Fuente: Elaboración propia

Hemos hecho notar los resultados de esta tabla mediante porcentajes con la intención de destacar las diferencias entre las frecuencias observadas, lo que estadísticamente refiere al hecho que exista una relación de asociación (dependencia) entre las variables cruzadas. Luego esta relación es reconocida por el coeficiente de contingencia de 0.302 justificando que el tipo de centro donde trabaja el profesorado influye en su opinión sobre el escenario laboral donde trabaja.

Así pues, como vemos en la tabla el profesorado de los centros subvencionados opinaron con un 33.3% sentir que sí trabaja en un adecuado escenario laboral, mientras los de los centros privados ninguno puntuó la opción sí, y los de los centros públicos opinaron con apenas un 3.6% a favor del sí rotundo a pesar de que acá está contenida la mayor

parte de la muestra del estudio. De acuerdo a estos resultados lo que queda evidenciado, hasta aquí, aunque a manera de conjetura es que los centros en su mayoría (públicos) carecen de las condiciones óptimas (desde diferentes aspectos) como para que el profesorado conciba que se desempeña en un adecuado escenario laboral.

Tabla 92. Tipo de centro donde trabaja/ sabes cómo cuidar tu salud en el desempeño de tu labor

		Sabes cómo cuidar tu salud en el desempeño de tu labor					Total
		Nada/No	Poco	Medianamente	Bastante	Si/Totalmente	
Indica la nomenclatura del centro donde trabajo	Público	25.9%	26.6%	25.2%	13.7%	8.6%	100.0%
	Privado		58.3%	41.7%			100.0%
	Subvencionado		66.7%	33.3%			100.0%
Total		22.9%	30.6%	26.8%	12.1%	7.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 93. Índice de asociación

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	.306	.040
N de casos válidos		157	

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, esta tabla de contingencia muestra las diferencias porcentuales en las frecuencias observadas entre las categorías, lo que junto al coeficiente de contingencia de Pearson (0.306) valida el grado de asociación entre las variables. De los datos presentados podemos deducir

que el profesorado que labora en los centros públicos muestra, al menos, tener un mínimo conocimiento sobre el cuido de su salud. Esta pequeña proporción de docentes, de centros públicos, que confirma saber cuidar su salud, se asume que se debe a aquellos que se mantienen mejor informados o que han recibido una de las charlas que aducen se imparten por parte del sindicato.

En el caso de los centros privados y subvencionados, estos en su mayoría no tienen representantes sindicales y por lo tanto no hay quien les haga mención del tema. Tal como exponen Zamora y Cobos (2013) en su estudio Estado de Salud del Profesorado de Educación Media de Juigalpa-Chontales Nicaragua cuando consultaron al profesorado si conocían los riesgos laborales a los que está expuesto durante su desempeño, y sólo el 31.4% afirmó tener conocimiento, lo cual nos permite seguir conjeturando sobre el hecho de que el profesorado no está seguro o no tiene suficientes conocimientos alrededor de que la profesión docente está expuesto a factores de riesgo.

Tabla 94. Tipo de centro donde trabaja/ considera que puede ser promocionado laboralmente

		Considera que puede ser promocionado laboralmente					Total
		Nada/No	Poco	Medianamente	Bastante	Si/Totalmente	
Indica la nomenclatura del centro donde trabajo	Público	25.2%	22.3%	23.7%	20.1%	8.6%	100.0%
	Privado	8.3%	8.3%	8.3%	75.0%		100.0%
	Subvencionado	33.3%		50.0%	16.7%		100.0%
Total		24.2%	20.4%	23.6%	24.2%	7.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 95. Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	.352	.004
N de casos válidos		157	

Fuente: Elaboración propia

Nuevamente podemos confirmar que el coeficiente de contingencia indicado (0.352) nos revela una relación de asociación entre las variables cruzadas en la tabla. Por lo que de acuerdo a la tabla sólo un porcentaje de los profesores que laboran en centros públicos opinan con un sí rotundo tener posibilidad de ser promocionados laboralmente. En este caso podemos conjeturar que, en vista que los centros públicos son los más prevalentes y además los que reciben apoyo institucional, económico y político por parte de quienes están de turno en el poder (a nivel de gobierno local y nacional), entonces esto deja abierta la posibilidad de que algunos maestros puedan obtener nuevos retos o perspectivas laborales dentro del ministerio o sistema educativo.

Lo antes descrito sobre la realidad laboral del profesorado en términos de promoción laboral, ya es un factor que causa desmotivación en su desempeño y a lo largo de su vida laboral.

Correlaciones mediante Tau_b de Kendall

Las correlaciones que a continuación destacamos son un complemento significativo para develar algunas situaciones que por condiciones estadísticas no pudieron presentarse mediante la prueba Chi-Cuadrada, y que de otro modo amplían lo que resaltan las tablas de contingencias. Para esto nos hemos apropiado del estadístico Tau_b de

Kendall que permite establecer el grado de asociación entre dos variables, cuya escala de medición es de tipo ordinal.

Cabe destacar que Las variables se correlacionan de forma positiva si los casos con valores menores para una variable también tienden a tener valores menores para la otra y, los casos con valores altos para una también tienden a ser altos para la otra. Las variables correlacionadas negativamente muestran la relación opuesta: cuanto mayor sea la primera variable, menor tendrá a ser la segunda.

Tabla 96. Correlaciones entre satisfacción docente/ la permanencia en la profesión

			Indica que tan satisfecho está el docente de su profesión	Indica si le gustaría ser profesor siempre
Tau_b de Kendall	Indica que tan satisfecho está el docente de su profesión	Coeficiente de correlación	1.000	.503**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	157	157
	Indica si le gustaría ser profesor siempre	Coeficiente de correlación	.503**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	157	157

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia

La correlación entre las variables satisfacción de la profesión docente y le gustaría ser profesor siempre está dada de forma de positiva, lo que dejamos entre ver anteriormente, mediante la comparación de medias: una

alta valoración que el profesorado confiere a su profesión. En esta tabla se muestra con un alto nivel de significancia una correlación positiva entre las variables referidas, es decir se puede hacer mención al hecho de que entre más satisfacción más alto es el deseo de ser profesor.

Tabla 97. Correlaciones entre satisfacción por ser docente/trabajo bien valorado socialmente

			Indica que tan satisfecho está el docente de su profesión	Considera que su trabajo es bien valorado por la sociedad
Tau_b de Kendall	Indica que tan satisfecho está el docente de su profesión	Coeficiente de correlación	1.000	.311**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	157	157
	Considera que su trabajo es bien valorado por la sociedad	Coeficiente de correlación	.311**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	157	157

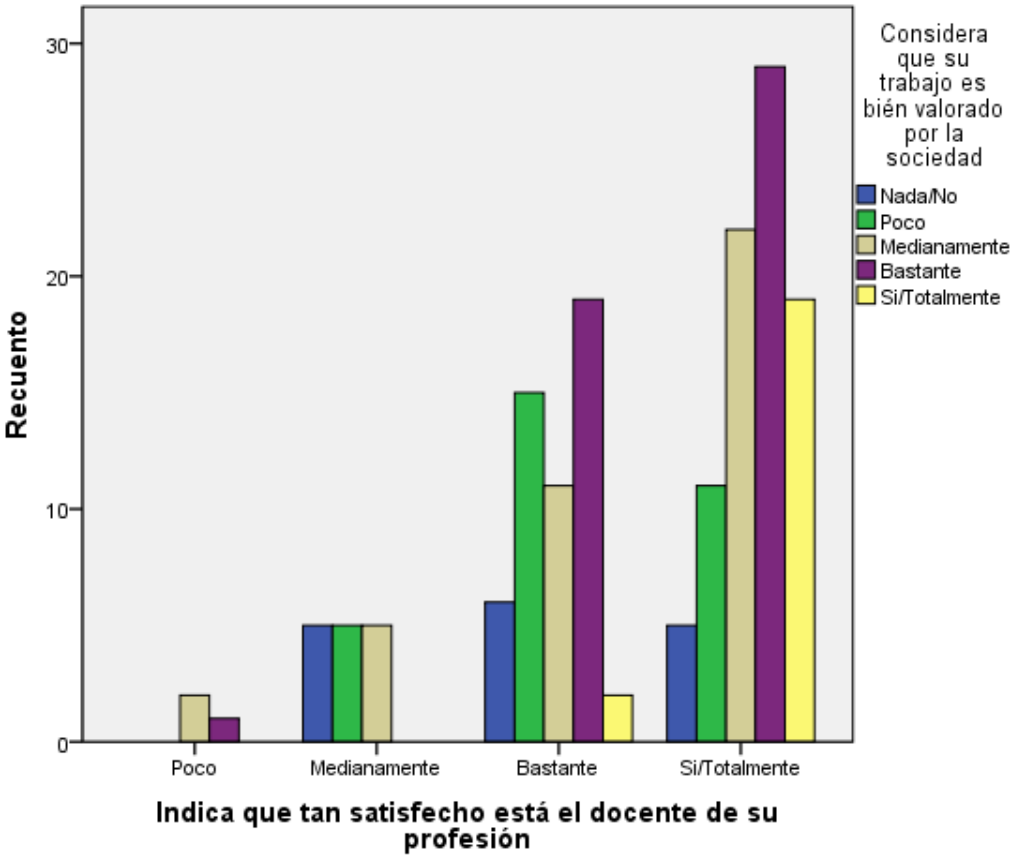
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla nos informa de una correlación positiva entre las variables satisfacción docente de su profesión y considera que su trabajo es bien valorado por la sociedad. Esta correlación nos indica que mientras más reconozca la satisfacción que provoca su profesión, mejor valoración supondrá de la sociedad. Cuando decimos supondrá, nos referimos a que esta apreciación de considerar que su trabajo podría ser bien valorado por la sociedad, está ligada a la sublimación que éste destaca de su profesión.

El siguiente gráfico confirma lo argumentado:

Gráfico 6. Valoración del trabajo ante la sociedad



Fuente: Elaboración propia

Tabla 98. Correlaciones entre satisfacción de la profesión/situaciones que atentan contra la salud

			Indica que tan satisfecho está el docente de su profesión	Consideras que en tu trabajo hay situaciones que atentan contra tu salud
Tau_b de Kendall	Indica que tan satisfecho está el docente de su profesión	Coeficiente de correlación	1.000	-.194**
		Sig. (bilateral)	.	.005
		N	157	157
	Consideras que en tu trabajo hay situaciones que atentan contra tu salud	Coeficiente de correlación	-.194**	1.000
		Sig. (bilateral)	.005	.
		N	157	157

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia

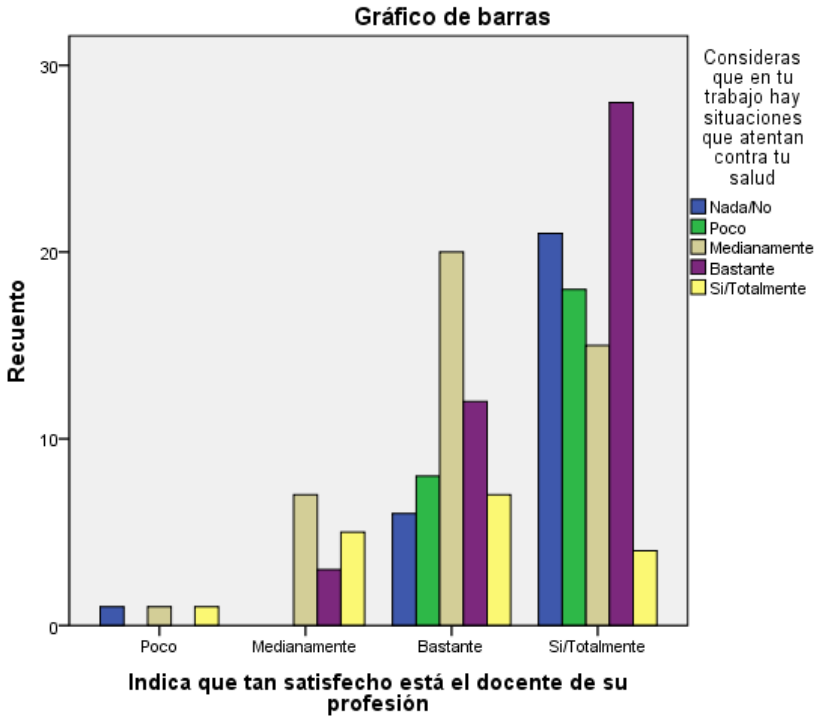
En este caso la tabla nos muestra una correlación negativa entre las variables satisfacción docente de su profesión y consideras que en tu trabajo hay situaciones que atenta contra tu salud. Ante tal resultado, y por los comentarios obtenidos en el análisis cualitativo, nos atrevemos a expresar que mientras más satisfacción reconoce el docente de su profesión, menor será el grado de señalamiento o reconocimiento de posibles situaciones de trabajo que podrían estar atentando contra su salud.

Llegados a este punto nos atrevemos a conjeturar que la satisfacción que provoca en el profesorado su profesión sea una de las fuertes razones

por la cual él mismo ha venido encubriendo un sin número de malestares implicados en el desempeño de su profesión, es decir inferimos que el grado de satisfacción está determinado por la vocación docente y esto a su vez **naturaliza la percepción de su realidad acerca del riesgo.**

El siguiente gráfico corrobora lo argumentado ante la correlación presentada:

Gráfico 7. Situaciones que atentan contra la salud del profesorado



Fuente: Elaboración propia

Tabla 99. Correlaciones entre satisfacción de ser docente/situaciones de carencia

			Indica que tan satisfecho está el docente de su profesión	Considera que como docente vive en situaciones de carencia y que esto afecta su salud
Tau_b de Kendall	Indica que tan satisfecho está el docente de su profesión	Coeficiente de correlación	1.000	-.245**
		Sig. (bilateral)	.	.001
		N	157	157
	Considera que como docente vive en situaciones de carencia y que esto afecta su salud	Coeficiente de correlación	-.245**	1.000
		Sig. (bilateral)	.001	.
		N	157	157

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

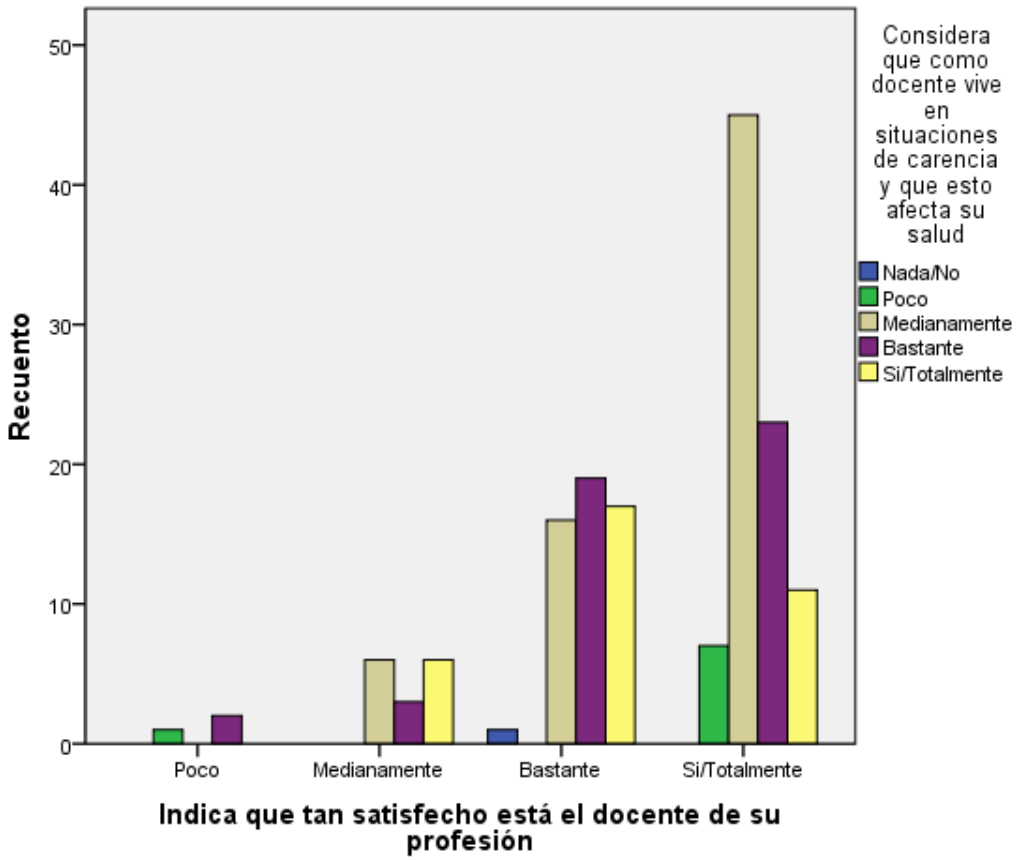
Fuente: Elaboración propia

A pesar de que el profesorado destaca estar satisfecho, esto no niega la dura realidad que enfrenta y que señala también a lo largo de los cuestionarios y los grupos de discusión, sin embargo la presencia de una correlación negativa ante estas dos variables podría suponerse a la conjetura anterior que expresa que debido a la alta satisfacción que provoca en el profesorado su profesión, éste ha venido encubriendo la realidad sobre su condición de carencia y cómo afecta esto a su salud. Es decir, que el grado de percepción que él remarcó acerca de la satisfacción de ser docente, no es directamente proporcional al

reconocimiento que da a su condición de vivir en carencia y que esto afecte su salud.

Siendo lo anterior sólo una de las tantas conjeturas que podrían deducirse del tema, cabe destacar también que otra razón por la que el profesorado no podría estar acentuando, en su mayoría, muchos de los malestares causados por la situación de carencia (mencionada a lo largo de este estudio), se debe a la falta de conocimiento. Veamos el gráfico:

Gráfico 8. Situaciones de carencia del profesorado



Fuente: Elaboración propia

Tabla 100. Correlaciones entre organización escolar/condiciones para desarrollar la clase

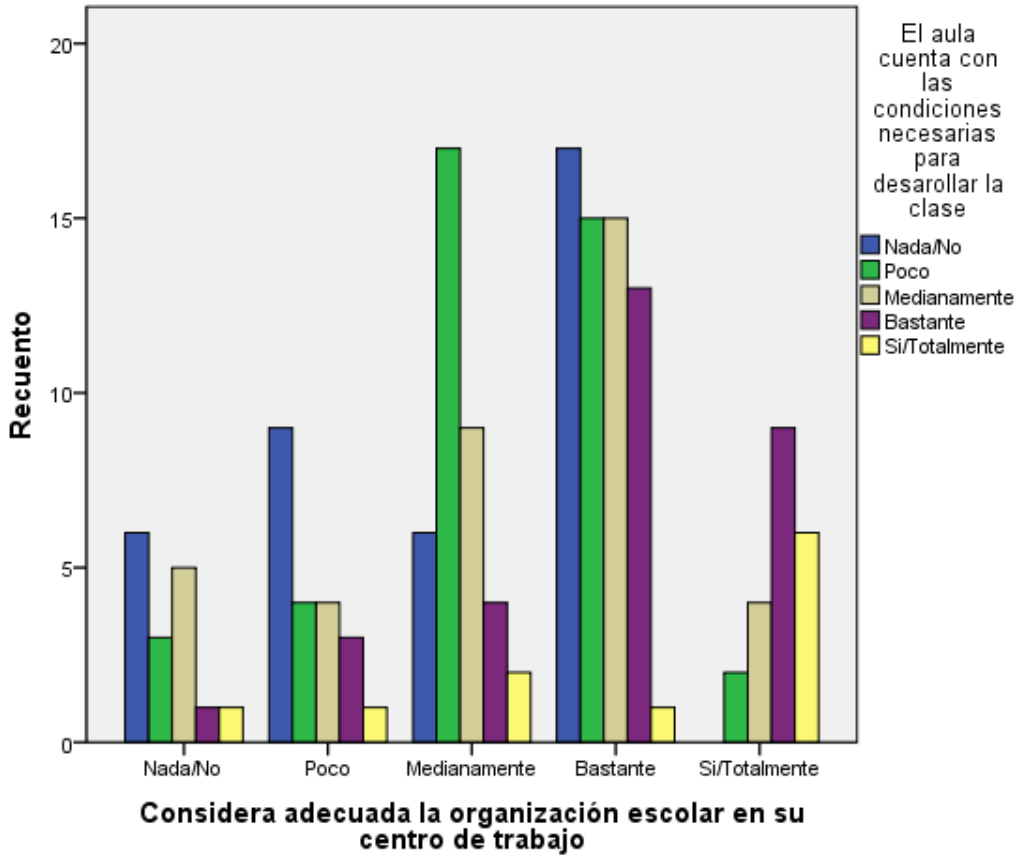
			Considera adecuada la organización escolar en su centro de trabajo	El aula cuenta con las condiciones necesarias para desarrollar la clase
Tau_b de Kendall	Considera adecuada la organización escolar en su centro de trabajo	Coeficiente de correlación	1.000	.252**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	157	157
	El aula cuenta con las condiciones necesarias para desarrollar la clase	Coeficiente de correlación	.252**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	157	157

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia

La tabla devela una correlación positiva entre las variables organización escolar y las condiciones necesarias del aula de clases. Ante esto podemos asumir que para quienes consideran que hay una buena organización escolar, las condiciones del aula son buenas; es decir a mayor reconocimiento de una buena organización escolar mayor será la valoración sobre las condiciones del aula de clase y viceversa. Ver gráfico:

Gráfico 9. Condiciones de las aulas para desarrollar la clase



Fuente: Elaboración propia

Tabla 101. Correlaciones entre organización escolar/cuido de la salud

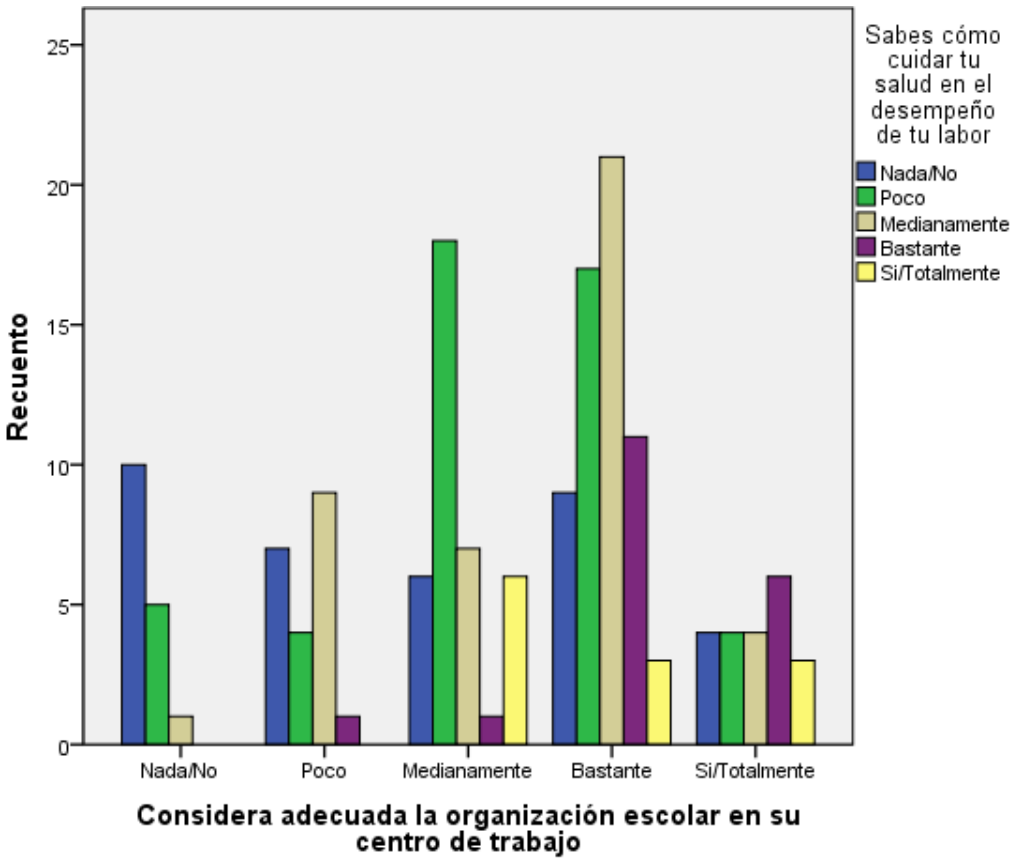
			Considera adecuada la organización escolar en su centro de trabajo	Sabes cómo cuidar tu salud en el desempeño de tu labor
Tau_b de Kendall	Considera adecuada la organización escolar en su centro de trabajo	Coeficiente de correlación	1.000	.272**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	157	157
	Sabes cómo cuidar tu salud en el desempeño de tu labor	Coeficiente de correlación	.272**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	157	157

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia

El significado de la correlación positiva entre las variables adecuada organización escolar y sabes cómo cuidar tu salud en el desempeño de tu labor puede ser explicado en el hecho de que en la medida que la percepción del profesorado se inclina hacia una buena organización escolar más considera éste que sabe cómo cuidar su salud. Por otro lado podríamos conjeturar que adecuada organización escolar debe implicar el cuidado de la salud del profesorado. Ver gráfico

Gráfico 10. Cuidado de la salud en el trabajo



Fuente: Elaboración propia

Tabla 102. Correlaciones entre organización escolar/relaciones humanas entre colegas

			Considera adecuada la organización escolar en su centro de trabajo	Considera buenas las relaciones entre colegas o se promueven las mismas
Tau_b de Kendall	Considera adecuada la organización escolar en su centro de trabajo	Coeficiente de correlación	1.000	.213**
		Sig. (bilateral)	.	.002
		N	157	157
	Considera buenas las relaciones entre colegas o se promueven las mismas	Coeficiente de correlación	.213**	1.000
		Sig. (bilateral)	.002	.
		N	157	157

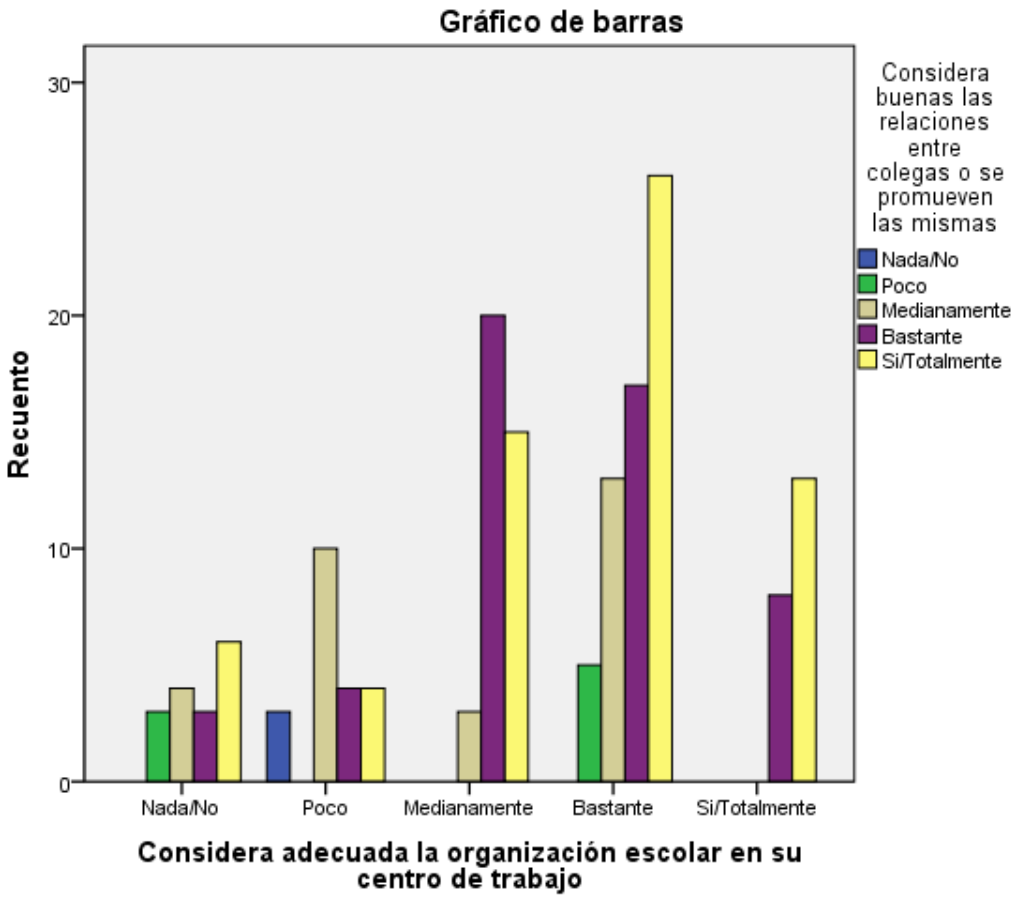
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia

Del mismo recalcamos la relevancia que tiene una adecuada organización escolar en otros aspectos de la vida escolar y, por ende, en el buen desempeño docente y su salud. Así en la tabla notamos una correlación positiva entre las variables adecuada organización escolar y buenas relaciones entre colegas. Esto es que a mejor percepción brindada por los docentes sobre la organización escolar mejor valoradas eran las relaciones entre colegas y/o la promoción de las mismas. De aquí también conjeturamos que una adecuada organización escolar trae consigo la

gestión de buenas relaciones laborales; por tanto un ambiente o entorno saludable de trabajo. Ver gráfico:

Gráfico 11. Relaciones humanas entre colegas



Fuente: Elaboración propia

Tabla 103. Correlaciones entre situaciones de carencia/Ingresos salariales

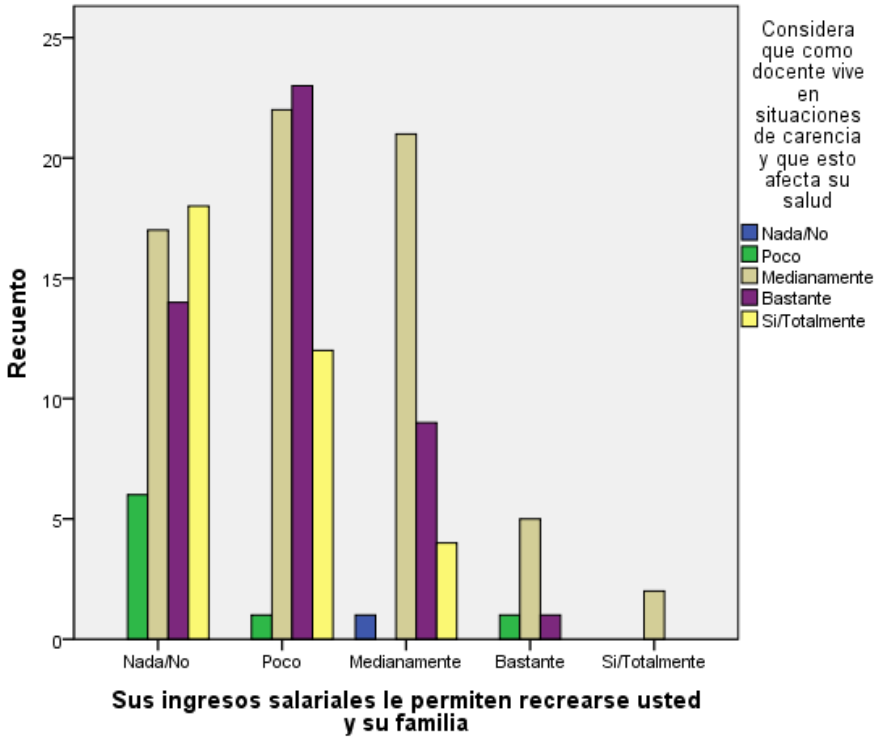
			Considera que como docente vive en situaciones de carencia y que esto afecta su salud	Sus ingresos salariales le permiten recrearse usted y su familia
Tau_b de Kendall	Considera que como docente vive en situaciones de carencia y que esto afecta su salud	Coeficiente de correlación	1.000	-.186**
		Sig. (bilateral)	.	.007
		N	157	157
	Sus ingresos salariales le permiten recrearse usted y su familia	Coeficiente de correlación	-.186**	1.000
		Sig. (bilateral)	.007	.
		N	157	157

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia

La tabla nos nuestra una correlación negativa entre la relación de las variables sus ingresos de permiten recrearse y considera que vive en situaciones de carencia y esto afecta salud. Esta correlación, argumentada en la percepción del profesorado, nos permite deducir que en la medida que el profesorado inclina su percepción en el hecho de reconocer que sus ingresos son insuficientes o no le permiten recrearse, en esa medida aumenta la percepción que confirma que vive en situaciones de carencia y que esto podría afectar su salud. Ver gráfico:

Gráfico 12. Situaciones de carencias y afectaciones en la salud



Fuente: Elaboración propia

Tabla 104. Correlaciones entre situaciones de carencia/prosperidad de la profesión docente

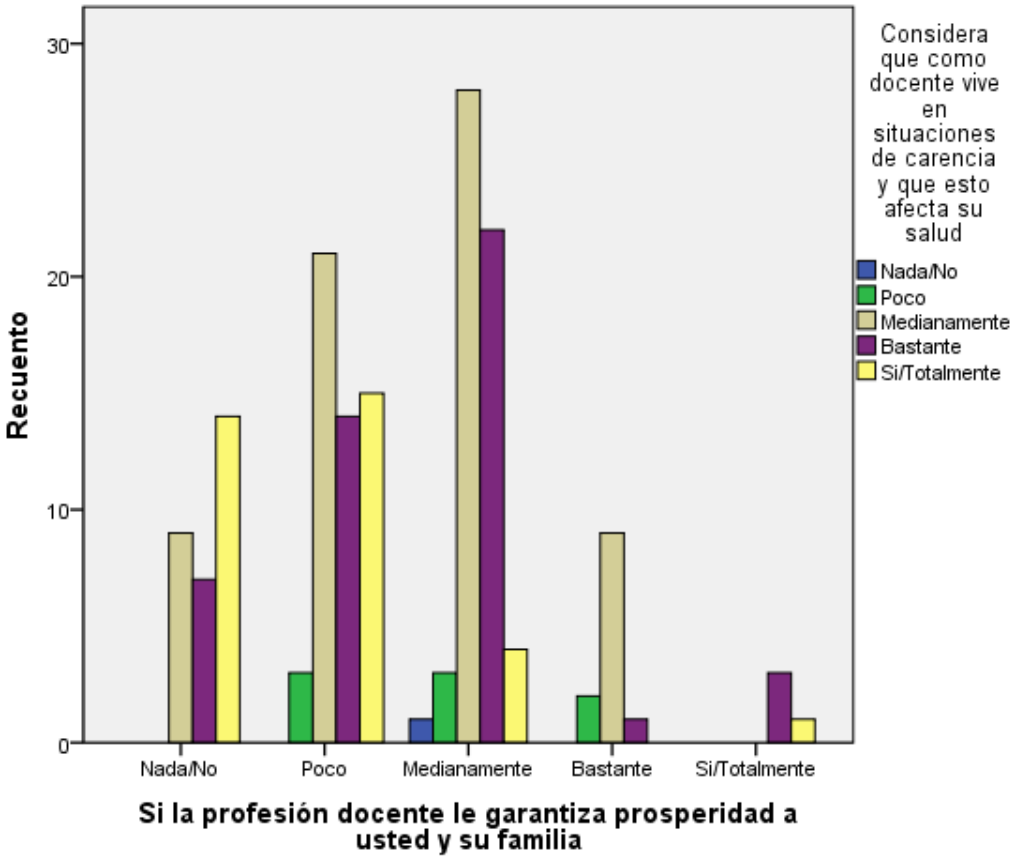
			Considera que como docente vive en situaciones de carencia y que esto afecta su salud	Si la profesión docente le garantiza prosperidad a usted y su familia
Tau_b de Kendall	Considera que como docente vive en situaciones de carencia y que esto afecta su salud	Coeficiente de correlación	1.000	-.270**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	157	157
	Si la profesión docente le garantiza prosperidad a usted y su familia	Coeficiente de correlación	-.270**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	157	157

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia

Así también la siguiente tabla nos devela una correlación negativa entre las variables profesión docente le garantiza prosperidad a usted y su familia y considera que vive en situaciones de carencia y que esto afecta su salud. Este resultado soporta nuevamente el hecho de que mientras más inclina, el profesorado, su percepción hacia negar (valoración hacía el no) que su profesión sea garante de prosperidad para él y su familia, entonces aumenta (la valoración hacia el sí) la percepción que reconoce que vive en situaciones de carencia y que esto podría afectar su salud. Ver gráfico:

Gráfico 13. Situaciones de carencias y afectaciones en la salud



Fuente: Elaboración propia

4.1 Resultados fase cualitativa

4.1.1 Análisis e interpretación de datos

Una vez llegados aquí, ya hemos recabado y procesado la información que nos induce al llamado análisis cualitativo, estamos en la capacidad de desarrollar una descripción, y explicación tentativa de lo percibido a lo largo de la inmersión en el estudio. Así pues, decimos que hacer la interpretación significa identificar posibles significados, que teoriza, que construye modelos, que los resultados los vincula a otros trabajos, que realiza una descripción crítica, estamos tratando pues, de dar sentido a

nuestras categorías y realizar una explicación que nos permita crear un marco referencia (Latorre, 2003).

Como se indicó en el diseño metodológico, con los grupos focales se creó un espacio de comunicación y discusión constructiva y reflexiva donde se pudieron intercambiar opiniones sobre aspectos relacionados con la profesión docente y condiciones socioeconómicas del profesorado, condiciones de trabajo o escenario laboral y por último destacar elementos que podrían estar afectando la salud del profesorado. Con todas estas cuestiones abordadas pretendemos abordar desde la óptica narrativa cómo la salud del profesorado se podría ver afectada por situaciones del entorno laboral en las que él se desempeña y algunos aspectos de sus condiciones de vida.

Se han realizado cuatro grupos focales con el profesorado de secundaria de los distintos municipios del departamento de Chontales, además entre ellos habían profesores que se desempeñan en el sector urbano y otros en el sector rural, también se procuró que en estos grupos fueron heterogéneos en cuanto a la edad, el sexo y a la especialidad que imparten.

Del mismo modo, y como una forma de corroborar y/o contrastar la información brindada por los profesores participantes de los grupos focales, se llevó a cabo la entrevista a profundidad (semi-estructurada) a 8 personas consideradas previamente informantes claves.

De toda la información obtenida en los grupos focales y las entrevistas, logramos concentrarnos en aquella que inducía hacia la explicación de las dimensiones propuestas y que nos permitió además responder a las categorías previamente esperadas. Para ello fue necesario desarrollar el proceso de codificación manual a través de la transcripción, lectura y

manejo (diseminación) de la información obtenido después de cada grupo de discusión y cada entrevista realizada. Los códigos se organizaron de acuerdo a las opiniones brindadas a los distintos indicadores que se correspondían con cada una de las dimensiones o categorías.

A continuación se presentan los resultados de los discursos de los colectivos de profesores que participaron en los grupos focales y los comentarios brindados por los informantes claves en las entrevistas. Dichos resultados se han agrupado en función de las siguientes categorías:

1. ESCENARIO LABORAL
2. PROFESIÓN Y REALIDAD SOCIOECONÓMICA
3. DESEMPEÑO YCONDICIONES DE SALUD

Finalmente exponemos el análisis de los grupos focales en función de las categorías temáticas establecidas. Cada grupo de discusión y cada entrevista tuvieron una duración de aproximadamente una hora, cabe destacar que en cada grupo de discusión se procuró que cada uno de los participantes pudiera hablar ampliamente.

A lo largo de este apartado de análisis de interpretación de datos cualitativos, se sintetizaron las ideas expuestas en los grupos de discusión y las entrevistas, prescindiendo de los aspectos que no amplían información o que son redundantes. Para una lectura detallada pueden consultarse las transcripciones completas. Según de donde proviene el comentario de los participantes, y para evitar nombres, hemos colocado la siguiente indicación: GD (participantes de los grupos de discusión realizados, el 09 noviembre 2013 y el 21 de febrero 2014), así también adjuntaremos el contenido de las entrevista realizadas a ciertos de los informantes clave (EIC), según la pertinencia de las respuestas ante las categorías y el proceso de codificación.

Para tratar las categorías, detallamos y abordamos la temática mediante las subcategorías que se derivaron de las mismas, de manera que éstas son sustentadas por las ideas de los participantes y finalmente desde el papel del investigador se van presentando aportes explicativos y concluyentes.

A. ASPECTOS RELACIONADOS AL ESCENARIO LABORAL

Para abordar esta categoría temática, nos enfocaremos en tres aspectos que, a manera de subcategorías, son los que hemos destacado dentro del proceso de codificación y diseminación, una vez transcrito, los grupos de discusión y las entrevistas. Por tanto presentamos el análisis de cada una de las cuestiones correspondientes. En este trataremos aspectos como la provisión de recursos materiales para la docencia, las condiciones de trabajo y por último la relación tiempo y trabajo docente, todos ellos puesto en énfasis como aspectos de la organización escolar.

A continuación presentamos la siguiente tabla, ésta contiene lo referido al conteo de las citas implicadas en la categoría tratada.

Tabla 105. Conteo de la frecuencia de citas para la Categoría 1

Categ. 1. Escenario Laboral Educativo										
Cod. N1	**Cod. N2**	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Tot.
Condiciones de Trabajo	Valor Posit	0	0	0	0	0	1	1	0	2
	Valor Neg.	1	2	2	1	1	1	2	2	12
Provisión de Recursos para la Doce.	Prov	0	0	1	0	0	0	1	0	2

	No Prov	3	0	0	0	1	2	2	2	10
Tiempo Dedicado al Trab. Docente	Valor Posit	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Valor Neg	2	4	1	2	2	2	2	3	18
Tot.		6	6	4	3	4	6	8	7	**44**

Fuente: Elaboración propia

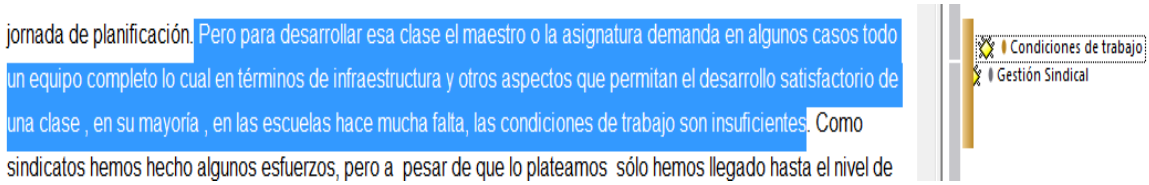
A partir de la siguiente tabla, podemos manifestar las citas que contemplan las diferentes apreciaciones de los entrevistados, y que nos van permitiendo ahondar en la problemática en estudio, a través de las subcategorías codificadas en la misma.

Así en relación a las subcategorías condiciones de trabajo y provisión de recursos para la docencia, para las cuales, en el caso de la primera, la frecuencia de citas apunta mayoritariamente (f=12) hacia una valoración negativa. Del mismo modo la segunda subcategoría con una f=10 está acentuada hacia el indicador no proveen recursos. Veamos algunos de los comentarios, de manera textual, expresados por los entrevistados.

"En el caso mío, yo soy de un municipio, y en el centro donde yo trabajo los medios son escasos, prácticamente yo tengo que conseguir mi material propio, y cuando nos llegan a facilitar es demasiado poco, por ejemplo no hay acceso a computadoras, menos con internet para consultas. Hablamos entonces de medios limitados".

(GD, profesores activos de educación media)

Imagen 1. Atlas Ti. (EIC, directivo de sindicato)



Fuente: Elaboración propia

En relación a la provisión de medios y recursos de apoyo para el desarrollo de la docencia, hay una rotunda coincidencia entre el grupo de docentes que participaron en los grupos de discusión y los nominados expertos entrevistados. Ésta se refiere a la confirmación de la falta de provisión de los materiales didácticos para el desarrollo de las clases, y en el caso que se asigna, el mismo es insuficiente. De manera ampliada, así describen la realidad del ambiente escolar (laboral) ante la falta de condiciones para el desarrollo de la labor docente:

> *"En el caso mío en el centro que yo laboro es un centro grande (Juigalpa) y hay bastante condiciones en relación a infraestructura. Hay laboratorios de muchas campos de la ciencia (física, química, biología), al igual que de computación, todo esto producto de una inversión para reconstrucción, inclusive hay una biblioteca con libros, pero que no siempre son los más apropiados para trabajar con los estudiantes o para conducir en el aula de clase el proceso de E-A de una manera adecuada; y cuando hay libros son insuficientes para trabajar en los grupos o tengo que negociar el uso con otros maestros;… en el caso de los marcadores tenemos que comprarlos , de igual forma los cuadernos, en fin cualquier material adicional*

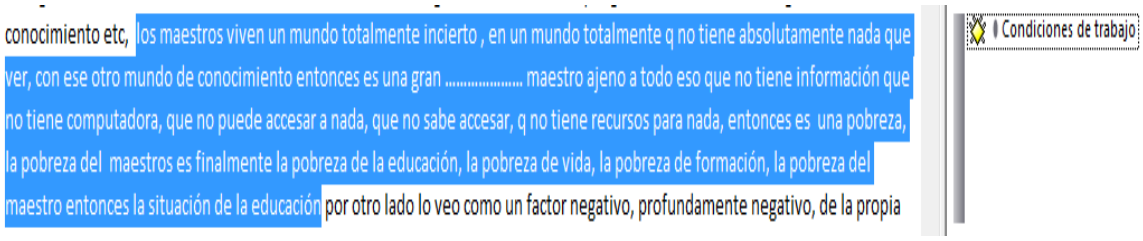
que necesitemos de apoyo a la docencia debemos comprarlo nosotros con el bajo salario que tenemos, con eso mismo tenemos que resolver".

(GD, profesores activos de educación media)

"En mi caso yo laboro en un municipio, en el caso donde nosotros desarrollamos la educación media es en un centro que también es de primaria y eso ya hace que el centro no sea apropiado. De igual forma se carece de todo, materiales de apoyo a la docencia,… no le podemos decir a los alumnos que le saquen copia a los libros, no se les debe pedir, entonces cómo hacer para que ello tengan material de trabajo, bueno a veces les tenemos que poner de nuestra bolsa. Esto nos provoca una fatiga, puesto que se nos hace más difícil para desarrollar con buena calidad nuestro trabajo y gastar en esto nos reduce nuestro pequeño salario. En relación a otros materiales que se yo como láminas, mapas, otros no hay nada, de ningún tipo y así tenemos que jugárnosla. Como hablar de aplicar estrategias en estas condiciones, nos la pasamos sensibilizando a los estudiantes para que nos ayuden sin que estos entiendan que se les exige algo. Nos ponen pizarras acrílicas y no nos proveen de marcadores, entonces como hacer, son caros y si nos ponemos a comprarlos nos comemos lo poco que ganamos".

(GD, profesores activos de educación media)

Imagen 2. Atlas Ti. (EIC, profesional de la educación e investigador en educación)



Fuente: Elaboración propia

Lo antes revelado, manifiesta que además de la falta de materiales didácticos para el desarrollo de la docencia, el profesorado destaca también, que en muchas ocasiones, los problemas de infraestructura y otros aspectos concernientes a las condiciones materiales en general le inhiben de una adecuada práctica docente; pero es que además éstas realidades le hacen verse obligado, en ocasiones, al hecho de que con su propio salario tenga que comprar material de apoyo para cumplir con las exigencias pedagógicas de la clase.

De otro modo, continuando con la opinión de los entrevistados, los mismos perciben que la falta de condiciones materiales para el desempeño docente es uno de los aspectos que destacan la pobreza del sistema mismo (atención presupuestaria insuficiente) y, por tanto, uno de los grandes obstáculos para el cumplimiento de la labor educativa:

> *"… que el profesor no tiene recursos para nada, entonces es una pobreza, la pobreza de los maestros es finalmente la pobreza de la educación, la pobreza de vida, la pobreza de formación, la pobreza del maestro entonces es la situación de la educación. Por otro lado*

lo veo como un factor negativo, profundamente negativo, de la propia institución."

(EIC, profesional de la educación e investigador en educación)

"Por otro lado las condiciones de trabajo no favorecen el aprendizaje, los profesores muy pocas veces son favorecidos con material didáctico, estamos claros de que el maestro tiene que invertir de su pobre salario material de apoyo a la clase, además las escuelas no están equipadas con todo lo que se requiere para hacer una mejor docencia."

(EIC, funcionario del MINED)

Todo lo que se ha sustentado hasta esta parte, tiene total coincidencia con lo que recaba Rodríguez (2012) cuando expresa del caso México: La dotación de recursos pedagógicos es otro rubro a considerar. En las escuelas, la mayor parte del material que se utiliza en el trabajo pedagógico es provisto por los mismos profesores. Además, la mayoría de los docentes (72%), comentan que dicho recurso es insuficiente.

Es increíble pues que en los discursos mundiales el tema de la educación resalte en la lista de los que demandan prioridad y al que se le debe dar la mayor atención para garantizar el desarrollo de cada país y el bienestar de sus conciudadanos, pero la realidad a la que se enfrenta este "indicador de desarrollo" es más que deplorable, con prevalecido énfasis en la mayoría de los países de América Latina.

En este apartado, referente a esta primera categoría, es también pertinente hacer hincapié en que la organización escolar tiene que ver con la adecuada y ordenada gestión de los elementos que están implicados en favorecer los aprendizajes y el trabajo íntegro del centro escolar. De

acuerdo con la información recabada en estos centros se convive laboralmente bajo una especie de desorden en cuanto al cuido del tiempo-trabajo, en muchos casos los docentes son obligados diplomáticamente a cumplir jornadas de gestión que éstos consideran están totalmente fuera de sus funciones y los directores se empeñan en hacer cumplir asignaciones extracurriculares sin tomar en cuenta cómo mejorar la programación de las mismas, y si fuera poco sin importar cuánto daño podría estar ocasionando esto a la condición de vida del profesorado y su salud :

> *"…en cuanto al tiempo de trabajo estamos mal, en ocasiones nos hacen quedarnos en reuniones a las 12:00 de medio día que es el tiempo de salir a la comida. Estamos bien cansados, con hambre, quizás ni desayunamos bien, pero qué nos contesta nuestra directora si protestamos que el Ministerio dice que reuniones o actividades extraprogramáticas sean fuera de nuestro horario de trabajo, sin importar nuestros sentimientos, nuestros derechos. Para poder quedarme en esa reunión debo incluir en gasto porque debo comprar almuerzo dentro del centro para poder soportar el tiempo de la reunión, y mi salario se sigue reduciendo, además de mi tranquilidad y el tiempo de mi familia".*

(GD, profesores activos de educación media)

> *"…las actividades extras (reforzamientos, recuperar alumnos que desertan, reprogramación de exámenes, matriculas fuera de escuela) que hoy se le han atribuido a los docentes están aumentando su carga de trabajo y su nivel de insatisfacción."*

(EIC, funcionario del MINED)

"… además de esas reuniones que nos sobrecargan de trabajo y nos maltratan nuestro organismo, nos mandan a buscar a los alumnos que han desertado y a convencer a otros padres de familia de barrios pobres que manden a sus hijos a las escuelas".

(GD, profesores activos de educación media)

En el caso del área rural, en cuanto al tema de organización escolar, es más complejo aún precisar acciones concretas y planificadas:

"En el campo nadie puede hablar de organización, por ejemplo a mí me toca viajar a un centro en bestias y cuando tengo suerte en una lechera (camioneta) y el horario de clase está en dependencia de eso, además,…nosotros mismos debemos limpiar y poner en marcha. Menos hablar de materiales didácticos, medios o recursos didácticos. Para poder dar clase en mi zona rural yo entro el domingo o el lunes y salgo el jueves, luego el vienes me exigen cumplir con otras actividades y así…por lo que no tengo espacio para estar con mi familia. Y por otro lado nos exigen estudiar los domingos un dichoso diplomado que nos termina de rematar quitándonos el diminuto tiempo libre, que no es libre porque los domingos planeamos o corregimos el cerro de exámenes, pero al menos lo pasamos en casa cerca de nuestra gente."

(GD, profesores activos de educación media)

En el caso de las relaciones o interacciones dentro de la actividad docente, vistas como parte del ambiente de trabajo, el porcentaje (40.8%) que se destaca a favor de buenas relaciones en el análisis cuantitativo, se refiere a las relaciones entre los profesores, siendo menos favorable de

autoridades superiores (directores) a profesores; lo cual es convincente si lo comparamos con lo expresado por los entrevistados:

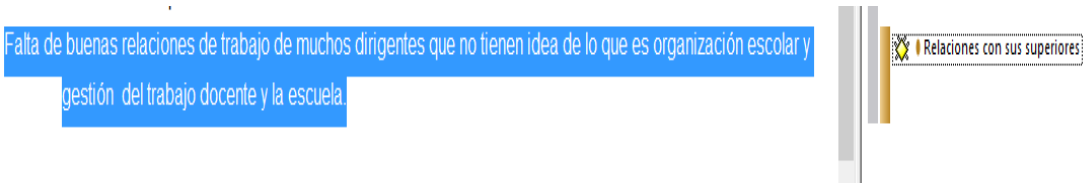
"En cuanto a las relaciones entre compañeros hay buenas y malas relaciones, pero las buenas no es porque nuestros superiores las promuevan, sino porque en realidad los maestros hemos sentido que manteniéndonos unidos hacemos fuerza para todo y más para apoyarnos en nuestros malos momentos (en nuestras necesidades), con nuestros superiores siempre nos estamos contradiciendo por su forma de gestionar las actividades extras,…muchas veces nos afectan o nos sobrecargan de tarea".

(GD, profesores activos de educación media)

"…uno de los problema de insatisfacción laboral más destacado por parte de los profesores es la forma de dirigencia de algunos directores, su forma de organizar y dirigir el trabajo mismo, hablamos de abusos de horarios y algunas formas de imposición."

(EIC, directivo de sindicato)

Imagen 3. Atlas Ti. (EIC, Docente jubilado)



Fuente: Elaboración propia

Por último, en lo referente a esta categoría, hacemos alusión al **tiempo dedicado a la labor docente**, y la forma cómo éste es gestionado, nosotros indagamos mediante la interrogante: ¿Qué comentario le merece la cantidad de tiempo total dedicado al desempeño docente?

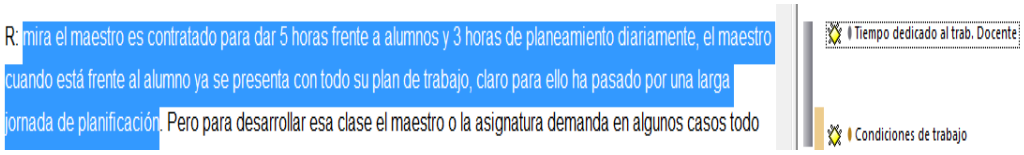
En este caso, a lo largo de la información procesada, pudimos encontrar (f=18) citas referentes a la valoración negativa sobre el exagerado tiempo dedicado al trabajo docente, esta valoración (negativa) también es asumida a la gestión del mismo por parte de las autoridades del centro.

Cabe destacar que las citas enunciadas por los distintos informantes son coincidentes absolutamente, es decir que todos los entrevistados coinciden en que a pesar de que hay un tiempo normado frente a alumnos en un salón de clase, la docencia es de las pocas profesiones que llevan trabajo a su casa todos los días. Esta carga de trabajo, es en parte, inherente a la profesión. Sin embargo en muchas ocasiones pareciese que quienes dirigen el sistema en general y muchos directores, no comprendieran la situación, pues en vez de ir procurando erradicar esta desproporcionada asignación de tareas, incitan situaciones que sobrecargan la actividad docente causando malestar en el mismo, así lo expresaron:

"Hago lo que hago porque me encanta, me esfuerzo por dedicar el mayor tiempo de mi vida a esta labor, pero en realidad el tiempo que uno dedica para poder desempeñarse como docente es brutal, es que no hay tiempo para nada más, apenas comemos,…nuestras familias casi siempre están en segundo plano, ya no digamos nuestra salud."

(GD, Profesores activos de educación media)

Imagen 4. Atlas Ti. (EIC, directores de sindicato)



Fuente: Elaboración propia

"Es que no sólo es el hecho de prepararte para dar clases, recordemos que además de lo que hacemos en el aula de clases, el maestro siempre lleva papeles a su casa, estos sistemas de evaluación nos han fatigado toda la vida. Y ahora es peor con otras atribuciones que la políticas de gobierno nos han venido acarreando mayores y nuevas atribuciones a los pobres maestros".

(GD, Profesores activos de educación media)

"… son muchas las atribuciones que nos van aumentado el tiempo que debemos dedicarle a esta labor, nos referirnos al reforzamiento para aquellos estudiantes que llevan mal rendimiento académico. El problema no es la medida, me parece que es buena medida , pero quien piensa también en la salud de este maestro con tanta carga de trabajo y en una forma de estímulo,…simplemente o nos quedamos más tiempo en el centro sin comer, ni beber , o bien uno va a su casa a realizar sus actividades para el día siguiente , realiza los quehaceres de su casa , tu familia descuidada, sus hijos y vuelva al centro para dedicarle más tiempo a los estudiantes y ya… y nosotros qué y nuestras vida qué".

(GD, Profesores activos de educación media)

"…hombre sencillamente los maestros para cumplir le privan el tiempo a su familia, a la recreación, al descanso. Eso que te dije, resume la relación tiempo y trabajo en la que convive el profesorado."

(EIC, funcionario del MINED)

Todo lo expuesto por los entrevistados son un referente para revelar la descomunal y diversificada carga de trabajo que asume el profesorado, muchas veces parte de esta carga tiene que realizarse fuera de su carga normada de trabajo, con lo cual el maestro ya no concilia la relación vida familiar-trabajo, salud y trabajo, y esto con el tiempo se ve desencadenado en un sinnúmero de malestares que privan al profesorado de bienestar.

B. PROFESIÓN Y REALIDAD SOCIOECONÓMICA

Este segundo componente de contenido que analizamos, está determinado por las opiniones alusivas a la realidad contextual en la que convive profesional y económicamente el profesorado, es decir procuraremos brindar una radiografía de los aspectos más relevantes de su vida profesional y de la condición de vida en la que se desarrolla este sector.

Dado lo recabado mediante estudios comparativos y basados en algunas realidades observadas y estudiadas en Nicaragua, la profesión docente se ha venido mostrando como la cenicienta. De tal forma que destacar elementos que argumenten esta realidad nos era crucial para este estudio, nos referimos a aspectos (subcategorías) como su satisfacción laboral, remuneración salarial y condición de vida, así como la valoración por parte de la sociedad.

Como punto de partida, presentaremos la tabla que contiene la distribución de frecuencias de las citas referidas a las subcategorías formuladas.

Tabla 106. Conteo de la frecuencia de citas para la Categoría 2

Categ. 2. Profesión y Realidad Socioeconómica										
Cod. N1	**Cod. N2**	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Tot.
Salario y condición de vida	Valor Posit	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Valor Neg	3	1	3	4	1	2	2	2	18
Satisfacción Laboral	Valor Posit	0	0	0	0	1	1	0	0	2
	Valor Neg	1	1	0	2	1	1	1	1	8
Valoración de la sociedad	Valor Posit	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	Valor Neg	1	3	2	3	1	0	0	1	11
Tot.		5	5	5	9	4	4	4	4	40

Fuente: Elaboración propia

Así pues, en el caso de referirnos a **la satisfacción laboral** podemos aducir que de manera generalizada, los informantes aportan una valoración negativa ante ésta. Esta afirmación la apoyamos en el número de referencias o citas que se enuncian en la tabla (f=8) para la valoración negativa, contra (f=2) para la valoración favorable.

En estudios comparados se ha revelado que el profesorado siente pasión frente a su profesión, caso particular en Nicaragua. Lucio (2009)

destaca que el profesorado siente gratificación al desempeñar su carrera. Sin embargo en el entorno laboral, como se percibe a continuación, hay muchos aspectos que causan desmotivación en el profesorado, muestra de ello lo confirman los siguientes extractos:

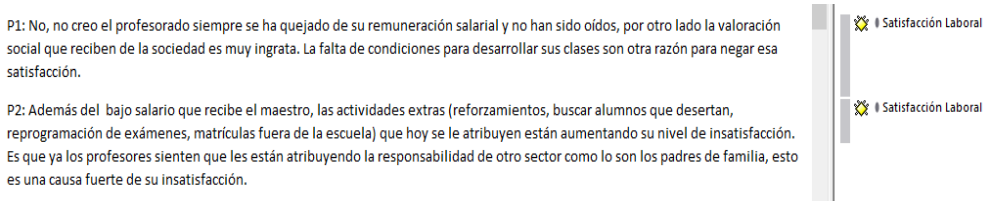
"Yo me siento muy orgullosa de ser docente. Hago lo que hago porque me encanta, estar en relación con mi comunidad es algo que me hace sentir realizada. Amo tanto este trabajo que para conservarlo he tenido que soportar cosas, por ejemplo a mí me impusieron atender dos modalidades diferentes desde que empecé sin tener ninguna experiencia y era algo que lo tomaba o lo dejaba, y lo tomé porque siempre quise hacer esto".

(GD, profesores activos de educación media)

"Hombre yo lo que te puede contestar es que me gusta hacer lo que hago, pero por supuesto que me sentiría mejor o satisfecho en realidad, sabiendo que mi esfuerzo fuera más valorado por nuestras autoridades,… Por eso te digo que no creo que los maestros estemos contentos frente ciertas condiciones de trabajo, lo que si te repito es que amamos nuestra vocación".

(GD, profesores activos de educación media)

Imagen 5. Atlas Ti. (EIC, funcionario del MINED)



Fuente: Elaboración propia

"…los profesores, en su mayoría, aman su profesión. Sin embargo hay muchas cuestiones que sobresaltan su insatisfacción, entre ellas la forma de dirigencia de algunos directores, su forma de dar respuesta a sus demandas, el abuso de horarios de trabajo, en algunos casos hemos recibido quejas por formas de imposición y sin obviar la falta de condiciones para desempeñar su trabajo acorde a las exigencias."

(EIC, directivo de sindicato)

"…hombre es lamentable reconocer que el profesorado de los municipios siente más compromiso y vocación que los de la capital, pues se tiene más acceso a ciertas cosas, pero en general el profesorado ama lo que hace,…nada más que no se puede hablar de vocación sin implicar los componentes ético y técnico y en este caso en Nicaragua la realidad que atraviesa la educación y el magisterio es penoso en cuanto a la conjugación de estos dos elementos. A mi parecer es que se irá perdiendo cada día más esa vocación que hasta hoy ha perdurado."

(EIC, profesional de la educación e investigación en educación)

Con respecto a la **valoración por parte de la sociedad,** en la tabla podemos apreciar una frecuencia mayor de las citas que enuncian una valoración negativa a tal subcategoría (f=11). Por lo que sigue siendo generalizable y coincidente esta opinión entre los diferentes sectores consultados.

Hasta aquí podemos contemplar que, a pesar de que el profesorado siente mucha gratificación frente al desempeño de su profesión, los mismos perciben de la sociedad una subvaloración frente a cualquier otra

profesión. Y es que en la medida que el sistema degrada la educación y todo lo implicado en ello, en esa medida el desprestigio del profesorado será progresivo. Veamos cómo lo refieren los informantes:

> *"Bueno en términos generales la sociedad no valora la labor de nosotros los docentes, serán algunos padres de familia, sólo en caso muy particulares y en cierto modo que se exprese bien o que valoren nuestra entrega a la formación de sus hijos".*

(GD, profesores activos de educación media)

> *"Yo estando clara que la sociedad no nos valora, lo que hago es llenarme de satisfacción al saber que lo que hago si influye en el desarrollo de la sociedad, sin embargo la sociedad siempre nos hace sentir subvalorados, tal es el caso que la mamá de una amiga mía me decía ve que alegre que estudiaste magisterio, al menos ya te ganas para las tortillas, yo le dije a mi hija que estudiara aunque sea para maestra. Esta expresión deja más que evidenciada la forma de cómo nos ve la sociedad."*

(GD, profesores activos de educación media)

Otro punto de vista como el de algunos entrevistados, aluden que una de las fuertes razones por las que se ha venido subvalorando la profesión docentes es por las condiciones de vida en las que le toca vivir a un profesor y su familia, pues ellos mismos se refieren a condiciones precarias de vida. Veamos cómo lo expresan:

> *"…esta subvaloración es en parte por la pobreza en la que conviven los maestros, pero como tienen plaza, en su mayoría fija, eso la hace una opción de trabajo aunque sea para sobrevivir. Otros ven esta profesión como un trampolín para luego poder asumir el pago de*

otros estudios y emigrar hacia otras ofertas de trabajo. En la mayoría de los casos, en la medida que las familias tienen mejor estatus económicos la valoración que tienen hacia el maestro es peor."

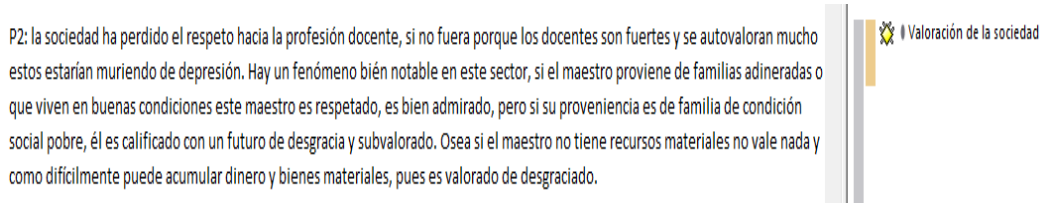
(EIC, funcionario del MINED)

Por otro lado, otro factor relevante ante esta falta de reconocimiento social de la profesión docente, algunos de los entrevistados opinan que tiene que ver con la pérdida de prestigio del sistema educativo mismo, es decir la poca atención que se le ha venido confiriendo al tema de la educación, otros opinan que lamentablemente también tiene que ver la condición social de donde proviene el maestro.

"… el desprestigio de la profesión docente tiene que ver con el desprestigio del sector educativo, el deterioro del sistema educativo y quienes pagan los platos rotos son los maestros."

(EIC, profesional de la educación e investigador en educación)

Imagen 6. Atlas Ti. (EIC, funcionario del MINED)



Fuente: Elaboración propia

Para terminar con este bloque, nos referimos a la **remuneración salarial** y por ende como esta influye en la **condición de vida** del profesorado.

La situación del profesorado en cuanto al tema salarial, en el caso de América Latina, y particularmente Nicaragua, ha sido siempre marcada de insuficiente e injusto frente al que devengan otras profesiones. El tema del

bajo salario y la necesidad generalizada de buscar otras fuentes alternativas de ingreso es un hecho reportado en numerosos estudios que abordan la problemática docente.

La tabla anterior nos muestra en la frecuencia de citas, que ésta es la más referida con valoración negativa (f=18). Esta valoración resalta ante f=0 relacionado a la valoración positiva. Por lo que es contundente la mala valoración pronunciada por el profesorado, en primera instancia, como por todos los sectores que opinaban al respecto. Veamos cómo lo expresaron:

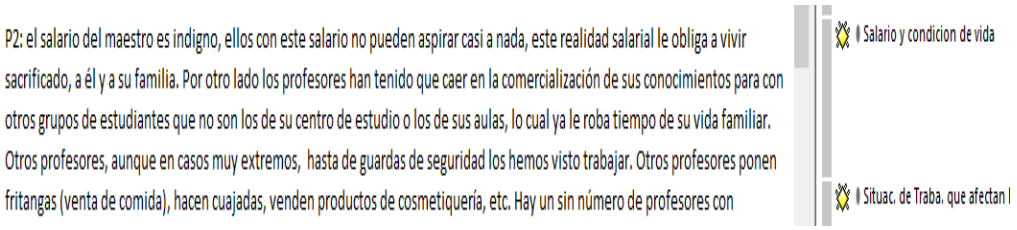
"El salario del maestro ha venido siendo desde siempre injusto y hoy a pesar de los esfuerzos por mejorarlo sigue siendo insuficiente,… los maestros no podemos hablar de vivir cómodamente, a lo sumo al igual que otros sectores, sobrevivimos. Nuestra realidad salarial nos obliga a vivir limitados siempre, nosotros y nuestra familia".

(GD, profesores activos de educación media)

"…hablar de vida cómoda con nuestro salario suena irrisorio para nuestro gremio, si hay profesores que viven mejor es porque han conseguido una doble plaza, otros porque su pareja complementa la economía del hogar o sus familiares. Muchas veces los maestros tenemos que hacernos comerciantes,…es que a pesar de que el gobierno de paso nos ha ayudado con el bono económico, nuestro salario sigue siendo insuficiente".

(EIC, docente jubilado)

Imagen 7. Atlas Ti. (EIC, funcionario del MINED)



Fuente: Elaboración propia

"Hombre del salario del maestro es de las cosas que a mí me da pena hablar. De verdad es penoso porque yo he sentido que eso nos subvalora y por ende nos deprime,… además sobrevivimos porque somos un sector endeudado y la verdad no sécuándo voy a terminar de pagar todo, pero hay vamos."

(GD, profesores activos de educación media)

C. DESEMPEÑO Y CONDICIONES DE SALUD

Por último hemos de referirnos a esta tercera categoría. A través de este apartado se pretende dar por cerrado el grado de relación y/o vinculación de todos los demás aspectos descritos antes, con el estado de afectación de la salud del profesorado. Así hemos de abordar este bloque haciendo énfasis en las siguientes cuestiones (subcategorías): conocimientos sobre riesgos laborales, desgaste profesional, las propias relaciones entre compañeros, situaciones de trabajo que afectan la salud, y por tanto su condición de salud. La tabla siguiente nos presenta la distribución de la presencia de citas que se refieren a cada de las cuestiones enunciadas por los informantes.

Tabla 107. Conteo de la frecuencia de citas para la Categoría 3

Categ. 3. Desempeño y Condiciones de Salud.										
Cod. N1	**Cod. N2**	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Tot.
Condiciones de Salud	Valor Posit	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Valor Neg	3	2	2	1	2	2	2	2	16
Conocimientos sobre riesgos laborales	conoce	0	1	0	0	0	0	1	0	2
	No conoce	1	0	1	2	1	1	2	2	10
Desgaste profesional	Predomina	1	0	0	2	1	2	1	2	9
	No Predomina	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Relaciones laborales compañeros	Valor Posit	0	1	1	0	1	1	1	2	7
	Valor Neg	1	0	1	0	1	0	0	0	3
Situac de Trab que afectan la salud	Prevalecen	1	7	2	6	1	2	3	1	23
	No prevalecen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tot.		7	11	7	11	7	8	10	9	70

Fuente: Elaboración propia

A lo largo de otros estudios comparativos se ha venido recabando un listado de situaciones, marcadas por condiciones de calamidad, que pareciese pasan por desapercibido ante el contexto de vida del profesorado. Pues muchas situaciones como la insatisfacción, conflictos laborales, falta de condiciones laborales, agotamientos, presión laboral, absentismo laboral, síntomas de ansiedad y estrés, desprestigio social, desasosiego, carencias, etc. forman parte del menú de situaciones que atentan contra el desempeño laboral del docente y, si fuera poco, contra su salud.

Sin embargo, cuando les preguntamos a nuestros docentes en las escuelas sobre salud laboral y prevención de riesgos laborales en la escuela, es curioso, que muchos de ellos duden o se muestren desinteresados en ampliar sobre esta temática. Es más una mayoría, muestran duda ante la prevalencia de posibles riesgos laborales y manifiestan directamente que los problemas de las escuelas no son muy importantes como para que estos pudieran afectar su salud. Todo esto se niega irreflexivamente cuando los mismos ponen de manifiesto un sinnúmero de problemas relacionados con sus condiciones de trabajo, de sus relaciones, organización escolar y de su realidad socioeconómica. Entonces, nos preguntamos y ahondamos en el hecho ¿hay o no problemas de salud laboral en la profesión docente? ¿Qué aspectos podrían merecer ser objeto de estudio?

Para ir profundizando en el tema, a continuación se hace lectura a lo que proyectan las citas referidas en la tabla. Así por ejemplo, en relación a cómo el profesorado entiende el tema de los **riegos laborales en la profesión docente,** la tabla destaca con un total de (f=10) el no conocimiento sobre los posibles riesgos laborales que podría enfrentar el profesorado durante su

desempeño. Esto es más coincidente aún con lo que expresado por otros estudiosos del tema. Veamos cómo lo externaron los informantes:

> *"Yo considero que con toda honestidad los profesores sabemos muy poco de este tema, sobretodo si lo quisiéramos asumir con grado de cientificidad, pues muy poco atendemos este tema y nuestros representantes sindicales tampoco se interesan por afrontar este asunto, pero si le digo que somos un sector enfermo y en medio de todo estoy seguro que muchos de nuestros males son producto de nuestro desempeño y mal cuidado de nuestra salud en el trabajo".*

(GD, profesores activos de educación media)

La escasa atención histórica al tema, y la confusa realidad ante situaciones de siniestralidad hacen que la percepción del riesgo se relativice en el sector del profesorado. Con respecto a esta cuestión de los riesgos laborales y la salud laboral, los maestros que participaron en el grupo de discusión hicieron mucho hincapié en la falta de tratamiento y gestión al tema por parte de los sindicatos. Así lo refirieron:

> *"De los riesgos que sabemos un poco es de los que están establecidos por el seguro, por el INSS (Instituto nicaragüense de Seguridad Social), por ejemplo si nos accidentamos al venir al trabajo, o algún daño ejerciendo la labor dentro del centro, pero otra información complementaria que sirva de formación y de prevención para el cuido de la salud del profesorado no hay, tampoco nuestros responsables de los sindicatos se ocupan de velar por este asunto".*

(GD, profesores activos de educación media)

Imagen 8. Atlas Ti. (Funcionario del MINED)

de mucho impacto, excepto el bono económico que recibimos y que aunque no es suficiente de alguna manera nos ayuda. Aunque hay estudios informales sobre malestares ocasionados por el estrés laboral al que se expone la labor docente, éstos se mantienen bajo cautela.

Conocimiento sobre riesgos laborales

Fuente: Elaboración propia

"… hay mucho que discutir alrededor de ese tema, sin embargo es poco atendido. Nosotros consideramos que en términos de salud laboral a lo que comúnmente se expone el profesorado es al estrés laboral y a partir de aquí otros males como consecuencia de este mal, en el caso de la actividad docente, en muchos centros estos se desempeñan en condiciones insuficientes de infraestructura, otro aspecto son los ambientes de trabajo o las relaciones laborales".

(EIC, funcionario del MINED)

"…un problema serio ante este tema es el ambiente psicosocial en el que se ha venido desempeñando el profesorado en Nicaragua, nos referimos a situaciones de injusticia laboral, a la falta de libertad de expresar lo que sienten y lo que les perjudica, carecen de libertad psicológica, es decir es como que vivieran acosados por el sistema , por quienes les dirigen, …este maestro termina siendo tratado como una cosa y casi todo el tiempo se miente a si mismo y al sistema educativo por no poder aquejarse de situaciones que atentan contra su bienestar y su desempeño."

(EIC, profesional de la educación e investigador en educación)

"…nosotros a lo sumo lo que hemos hecho es visitar el ministerio del trabajo y hemos pedido que capaciten a los directores para que sepan cómo enfrentar este tema de los riesgos laborales, pero en realidad lo que se aborda es el tema de los accidentes laborales. En realidad sobre cómo afectan otras situaciones en las que se desempeña el profesorado como hacinamientos, falta de condiciones para su trabajo, y otros temas no los hemos profundizado."

(EIC, directivo de sindicato)

A continuación se continúa con la subcategoría **situaciones del trabajo que afectan su salud**, siendo ésta la que más resaltó en cuanto a la frecuencia de citas (f=23) a lo largo del análisis de los distintos bloques. Cabe destacar que la f=23 se refiere al indicador prevalecen, es decir que los informantes de los diferentes sectores expresan que en el desarrollo de la labor docente predominan situaciones que afectan su salud. Del mismo modo, es pertinente señalar acá opiniones que atañen a la **condición de salud** del profesorado como consecuencia de todo lo concerniente a su desempeño. Así por ejemplo, en la tabla, esta subcategoría destaca con f=16 hacia una valoración negativa, contra un f=0 indicado para la valoración positiva.

Es por eso que para enfatizar en el análisis de este apartado, recalcamos que en un primer acercamiento, el profesorado hizo mucho hincapié en que la sobrecarga de trabajo es una de las principales causas de estrés y como consecuencia, a partir de aquí, se derivan otro sin número de enfermedades o malestares. Así lo manifestaron:

"… yo considero que lo que más afecta nuestra salud es la presión con la que trabajamos día a día. Además en los últimos dos años nos

han atribuido demasiadas tareas adicionales a las que hacemos en el aula de clase. Para cumplir las actividades que demanda el desarrollo de nuestras clases y encima de eso actividades como reforzamientos, buscar alumnos que han desertados en sus casas, visitar las familias en momentos de matrículas. Esta combinación de cosas estresa y el estrés desencadena un sin número de enfermedades."

(GD, profesores activos de educación media)

"Yo considero que la mayor afectación es provocada por la cantidad de trabajo, el estrés que provoca la sobrecarga laboral, sobretodo en período de exámenes o en momentos en los que hay que estar dando reforzamientos y buscando como rescatar a los estudiantes que no rinden porque si no nos presionan, es decir nos hacen sentir como que el fracaso de los estudiantes es únicamente culpa nuestra. Eso me afecta mucho".

(GD, profesores activos de educación media)

Es notorio destacar que tanto los grupos de discusión como de los entrevistados, señalan el aspecto baja condición salarial, como una de las situaciones de la profesión docente que más afecta al profesorado. Por otro lado, señalan también como factores que afectan su salud, a la inadecuada organización de todo lo que implica el trabajo docente en el centro, las insuficientes condiciones de trabajo y el estilo de dirigencia de los directores o delegados del MINED:

"…es que no sólo basta con el problema que debemos enfrentar con nuestra dura realidad salarial, sino que además en nuestros centros la organización deja mucho que desear, es más claro decir

que nuestros dirigentes trabajan en función de hacer cumplir normas y orientaciones que a veces en vez de estar a favor de la calidad de la educación y del trabajo docente armonioso y saludable, más bien nos afectan no sólo como trabajador, sino como persona. Todo esto nos provoca una sensación de desgaste físico y emocional".

(GD, profesores activos de educación media)

"Si pudiéramos sacar un promedio del estado de salud del profesorado, yo te diría que es un gremio enfermo,…todas las insuficiencias que genera el salario, la escasez en las que vive, y por otro lado las condiciones de trabajo. Otro gran problema es por las dirigencias actuales, muchas de ellas son puestas ahí por condición política y en realidad no tienen idea cómo se lleva esto de dirigir un centro escolar."

(EIC, funcionario del MINED)

"Bueno son varios…uno de ellos es el ambiente de trabajo, las condiciones físicas de muchos centros, la condiciones ergonómicas, el tema del uso de la voz,…muchos maestros tienen varios turnos de trabajo y no se alimentan bien, y el hecho de que no haya un programa de atención especializada de salud para los maestros."

(EIC, profesional de la educación e investigador en educación)

Comparando con otros estudios que hacen referencia a este tema, hemos venido corroborando la subestimada condición de vida en las que convive el profesorado, esto a causa, en parte, de la insuficiencia salarial que este devenga y de las escasas condiciones materiales de trabajo.

Cabe resaltar que los problemas de salud que azotan al profesorado no son sólo de carácter patológico, producto de las exigencias laborales,

sino que comienza a tener sentido la prevalencia de enfermedades asociadas al estilo de vida y a su dieta alimenticia, que podrían ser consecuencia de una vida con carencia. Lucio en su estudio la Cuestión Docente en Nicaragua, dice así:

> "… *Comienza en el país, como en los países comparados, a tener mayor relieve enfermedades crónicas asociadas al estilo de vida: el sedentarismo, el tabaco y la dieta alimenticia, siendo el riesgo más importante para la salud la aparición de problemas cardiovasculares e hipertensión arterial.*" (Lucio, 2009)

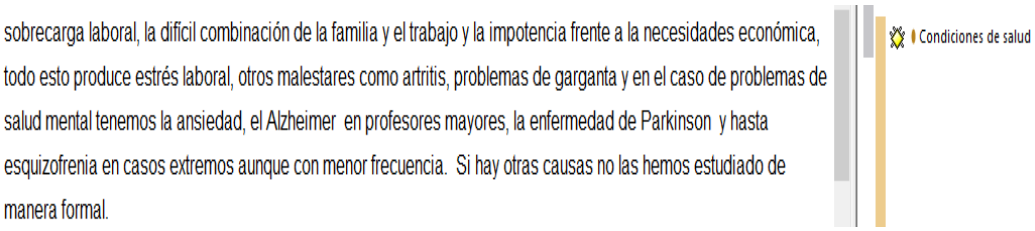
En este estudio, tanto el profesorado como otros entrevistados coinciden en que escenarios como: falta de recreación, falta de una buena alimentación, falta de servicio médico y medicamento de mejor calidad, la insatisfacción ante necesidades familiares y endeudamientos, son consecuencia de una realidad de vida sofocada por la escasez y que, por supuesto, le genera un sinnúmero de malestares que afectan su salud:

> "*La cruda realidad es que el profesorado carecemos mucho. Nosotros los maestros sobrevivimos, y sobrevivir no es vivir, menos con dignidad. Imagínate a quien no le va a afectar su salud no alimentarse bien, no recrearte junto con tu familia, no poder mejorar las condiciones de vida en su casa, siempre sentirse limitado, y si fuera poco no poder pagar servicios de salud de mejor calidad que el brindado por la clínica médica previsional. Toda esta realidad desencadena estrés de vida, desmotivación, depresión, entre otros males*".

(GD, profesores activos de educación media)

A todo lo anterior se le suma, lo que el profesorado externa sobre el tema de los malestares de salud, es decir a cómo ellos consideran su estado de salud como consecuencia de la dedicación al trabajo docente, su condición de vida y, por ende, a lo que podríamos resaltar como la falta de atención a la salud de este sector:

Imagen 9. Atlas Ti. (EIC, directivo de sindicato)



Fuente: Elaboración propia

"Pues no es sólo la escasez con la que desarrollamos nuestras clases en las escuelas,… en la mayoría de nuestros centros hay carencia de todo lo que es material didáctico y de apoyo a la docencia, luego hay que sobrevivir con la insuficiencia de nuestro salario. Así que nosotros convivimos en una realidad de carencia y la hemos visto como natural. Por supuesto que esto afecta nuestra salud, nos desequilibra emocionalmente, estoy casi seguro que la mayoría de las enfermedades a las que se enfrenta el profesorado son desencadenadas por el estrés de vida, de ese día a día en el que debe ingeniárselas para sobrevivir".

(GD, profesores activos de educación media)

"…los maestros viven en el mes en un estado de ansiedad pensando cómo van a cuadrarse, como decimos nosotros, pensando que sus

hijos no se enfermen, que no demanden nuevos zapatos u otras necesidades que el salario de un mes no les permite cubrir."

(EIC, funcionario del MINED)

"…hombre como se puede trabajar y no sentir algún malestar cuando se está pensando que no se ajusta para pagar alguna necesidad que sea considerada necesaria o atenderse alguna enfermedad con mejor servicio que el de la clínica médica previsional."

(EIC, docente jubilado)

Por último, para cerrar con el tratamiento interpretativo de este bloque, daremos expresión de las opiniones realizadas por el profesorado y otros entrevistados en el cómo la profesión docente implica un **Desgaste profesional.**

En este apartado se inicia haciendo énfasis en los resultados de un estudio sobre Estado de Salud del Profesorado de Educación Media de Juigalpa-Chontales Nicaragua, en donde Zamora y Cobos (2013) ponen de manifiesto que la extra carga laboral que demanda el trabajo docente es de las principales razones que propician un desgaste profesional o lo que llamamos sentirse quemado, a lo cual se le conoce como síndrome de Burnout. De acuerdo con el estudio comparado se pudo precisar que el mismo se produce por la presencia de estrés prolongado ante factores estresantes emocionales e interpersonales que se presentan en el trabajo.

En el caso particular de este estudio, el profesorado reconoce que muchas situaciones que les provocan desgaste son inherentes a la profesión misma, pero que hay otras que se han venido sumando y que se vuelven cada día parte natural del quehacer docente y le sobrecargan. Estas

actividades adicionales están haciendo del profesor un profesional multifuncional, generándole esto un desequilibrio total en su convivencia tanto laboral como personal. Todo lo relacionado con la sobrecarga laboral, además de lo que implica la profesión misma, algunos de los consultados lo justifican en la falta de una buena organización escolar, veamos:

"Por supuesto el profesorado enfrentamos todos los día, por naturaleza misma de nuestro trabajo, situaciones que nos desgastan, desde estar con un grupo de niños o adolescentes todos los días 5 o 6 horas al día, los problemas de disciplinas, muchas veces servimos de psicólogos, de consejeros, en fin todas estas realidad escolares junto a que debemos asumir nuestras propias necesidades, que por cierto son las que menos atendemos y eso lo termina de desgastar emocionalmente. Diariamente enfrentamos como un miedo, inseguridad y en las escuelas muchas veces agresiones físicas. Todas las cuestiones que mencionamos son causantes de estrés."

(GD, profesores activos de educación media)

"…el que asume ser docente debe saber que se va a enfrentar a una vida de desgaste, son muchas las cosas que hemos mencionado de la profesión que nos afectan emocional y físicamente, claro que fuera satisfactorio saber que hay dirigencias que están más pendientes de la organización del trabajo docente y que procuraran hacer del mismo, y de las escuelas entornos más saludables".

(GD, profesores activos de educación media)

"…los maestros conviven en una realidad de desgaste, la escasez en la que le hace vivir su salario, no tienen mucho que ofrecerle a su familia, a sus hijos y su fuera poco como no te va a desgastar hablar de derechos humanos y de condiciones de vida, y tienes que vivir flagelado por una autentica desgracia."

(EIC, profesional de la educación e investigador en educación)

Así pues, de esta manera se ha logrado resaltar de la voz misma de los profesores y de otros conocedores del tema, cuáles consideran ellos que son los aspectos o situaciones, que desde su contexto laboral, podrían estar afectando su salud, y de esta manera establecer una comparación con otros estudios que se vienen mencionando en la inmersión de esta problemática.

5. CONCLUSIONES

5.1 Contexto empírico del estudio y los objetivos

Desde que nos planteamos este estudio, se ha venido procurando interiorizar en todo lo concerniente a la situación laboral del profesorado, a las condiciones en las que este desempeña su labor como docente. Del mismo modo se ha venido indagando un poco alrededor de sus condiciones de vida, nos referimos a su condición socioeconómica y por supuesto a tratar de evidenciar cómo estos aspectos podrían incidir positiva o negativamente en la salud del profesorado.

Este estudio se fundamentó bajo el diseño mixto (cuantitativo-cualitativo) de investigación pensando en ampliar respuesta (el qué, el cómo, el por qué) a todas aquellas situaciones relacionadas con la práctica educativa y que atentan directamente con el sentir de bienestar o malestar docente. En este estudio nos referimos entre otros aspectos a: condiciones

laborales, aspectos socioeconómicos, la cuestión organizativa u organización escolar, las relaciones laborales, a aspectos concernientes a riesgos laborales y, por supuesto, a la relación entre trabajo y salud docente.

Las conclusiones que se presentan a continuación son derivadas de dos momentos simultáneos de recogida de información. Nos referimos a la aplicación de un cuestionario, el que permitió el procesamiento cuantitativo de los datos, la deducción de hipótesis y la prueba de las mismas. De forma paralela se llevaban a cabo las entrevistas a informantes claves y los grupos de discusión aplicados a grupos de profesores seleccionados con características diversas. De este modo se ha procurado que estas conclusiones sean el resultado de un proceso de triangulación de todo el proceso de análisis ejecutado en la etapa anterior.

A continuación se exponen las conclusiones procurando responder a los objetivos planteados en el estudio, a las hipótesis de investigación y las preguntas de investigación derivadas del planteamiento de este proceso mixto o de combinación de metodología concurrente de investigación. Para ello se presentan conclusiones de acuerdo a los conceptos y/o categorías propuestas en el diseño de esta investigación.

Cabe señalar que para llegar hasta esta etapa, se ha concebido el análisis de los datos de forma secuencial, pero por separado, para luego permitir la triangulación o consolidación de los mismos. Para conducir el proceso de triangulación se tomaron en cuenta los objetivos generales que han sido la directriz de este estudio:

> "*Determinar la relación existente entre aspectos del trabajo docente (entorno laboral) y situaciones de su condición de vida que le ponen en riesgo de exclusión social y afectan su salud.*"

"Fomentar la promoción y cuido de la salud docente enfatizando en la necesidad de equilibrar aquellas situaciones que siendo inherentes a la profesión y/o provocadas, inciden negativamente en su desempeño y en su estado de salud."

A) PROFESIÓN Y SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA

Para encaminar las conclusiones que dan respuesta a este apartado, se ha procurado tener como hilo conductor el siguiente objetivo específico:

"Describir las condiciones socio laborales y aquellas situaciones de su condición de vida que ponen en riegos de exclusión social al profesorado."

Así en base a lo propuesto en este objetivo y en correspondencia con la categoría indicada, se ha concluido lo siguiente:

1. El 54.8% de la muestra tomada del profesorado afirmó sentirse satisfecho totalmente con su labor, y así el 69.4% expresó que le gustaría ser profesor siempre. Por otro lado del análisis cualitativo se logra recabar que el profesorado ama lo que hace y que le hace sentir realizado. Por tanto de acá se deduce que el profesorado de educación media de Chontales Nicaragua muestra una gran satisfacción ante el desempeño de su profesión, esto se atañe al hecho de que, en su mayoría, quien decide ser profesor realmente lo hace por vocación.

2. En relación a la valoración por parte de la sociedad, a la profesión docente, del cuestionario se obtuvo que alrededor del 44.6% del profesorado perciben una buena valoración de la sociedad, mientras de forma generalizada, en los grupos de discusión expresaron que la profesión docente es subvalorada en relación con otras profesiones. Así que de forma general se considera que el profesorado percibe que sólo una minoría de la sociedad reconoce el rol preponderante y propositivo que éstos realizan.

3. La profesión docente en Nicaragua, a nivel de Educación Secundaria, es indicador de trabajo estable (89.8% entre las opciones bastante y sí rotundamente en el cuestionario). Sin embargo la profesión es percibida de forma diferente por ambos géneros. Es decir, a pesar de que ambos sienten gratificación por desempeñarse como docente, las mujeres docentes destacan mayor vocación, mientras los varones docentes externan mayor inconformidad ante el hecho de terminar su vida laboral siendo maestro, siendo esto justificado a los bajos salarios que éstos perciben.

4. La realidad salarial del magisterio nicaragüense es tildada de insuficiente, hasta reconocer que su condición de vida está llena de carencias. El profesorado percibe que no alcanza ni el costo real de la canasta básica, el acceso a tener una vivienda propia; no poder garantizar a su familia, particularmente a sus hijos una vida con estabilidad y prosperidad, entre otras cosas de alta necesidad.

5. El profesorado pertenece a un sector social que debido a su realidad salarial percibe situaciones que le excluyen o manipulan socialmente algunos derechos, nos referimos a la falta o escasa oportunidad de acceder a condiciones como: créditos, vivienda digna, acceso a servicio de internet (brecha digital), recreación, asistencia médica y medicamentos con la calidad y cantidad que estos demandan.

6. De acuerdo a sus posibilidades económicas, un profesor de secundaria no garantiza a sus hijos los requerimientos para una correcta alimentación, ni los insumos necesarios para la educación, nos referimos a insumos didácticos-tecnológicos, por ejemplo.

7. El reconocimiento salarial actual que recibe el profesorado, los mecanismos de promoción laboral, la falta de buenas relaciones con sus superiores, la falta de condiciones materiales de trabajo,

situaciones de acoso laboral u obligación a realizar actividades fuera de su jornada y el bajo reconocimiento que este, entre otros factores, los causantes de una desmotivación laboral o perdida de vocación en la profesión docente.

8. Siendo la gestión sindical una esperanza latente para el sector del profesorado, la mayoría de éstos (77% entre las opciones no y poco en el cuestionario) valoran de insuficiente o poco beligerante la gestión de los sindicatos en función de mejorar las condiciones socio-laborales del profesorado. Por lo que podemos deducir que esta es una causa que explica la falta de empoderamiento del profesorado frente a situaciones que atentan contra su calidad de vida y sus condiciones laborales.

9. El profesorado parece indicar no tener amplias relaciones sociales con el resto de la comunidad (menos con los de otros estratos sociales y económicos mayores al suyo), es decir su rol acaba muchas veces en la escuela, por lo que podría no ser el referente que se supone frente a la sublimación de su profesión y de su propio desempeño, es decir nos referimos al hecho de que éste podría ser un factor negativo ante la necesidad que tiene de manifestar y negociar sus demandas.

10. Sólo un tercio de la población docente de este sector, reconoce tener plenamente definidas sus funciones como docente, es decir que mayoritariamente el profesorado podría estar reconociendo una falta de organización en lo que realmente concierne a la práctica docente. Es decir que estos confirman que hay un sinnúmero de actividades (de gestión) fuera de lo que implica la tarea docente, que afectan el poco tiempo que dedican a sus actividades personales y familiares; hasta incluyendo en

ocasiones con sus horarios de comida, y que además le fatigan doblemente.

B) EN RELACIÓN AL ESCENARIO LABORAL

En este apartado se ha tratado de recabar todos aquellos aspectos que, a manera de conclusión, manifiestan la realidad sobre las condiciones materiales y las relaciones laborales en las que el profesorado desarrolla la práctica educativa en este sector de la educación. Del mismo modo, en este apartado, hemos tratado de ir develando aquellas situaciones del escenario laboral, que de acuerdo a la percepción del profesorado, atentan contra su salud y que además podrían ubicarle en un nivel de exclusión social.

Para concebir tales conclusiones, nos hemos centrado en el siguiente objetivo:

"*Obtener información sobre aspectos de la práctica educativa (escenario laboral) que podrían afectar la salud del profesorado.*"

A continuación detallamos las siguientes conclusiones:

11. El profesorado de educación media de Chontales está muy satisfecho de desempeñar su labor, sin embargo la realidad en la que ejerce la profesión (es decir, su escenario laboral) aflora, que ponen en riesgo como persona y además atenta su salud. A continuación detallamos:

- ✓ Hay prevalencia de extra carga laboral que no está reglamentada, y que además muchas veces debe realizarse en contra de su voluntad. Esto es una muestra de una falta de gestión y organización apropiada de la relación tiempo-jornada laboral.
- ✓ El número de alumnos por aula sigue siendo inadecuado en muchos centros escolares (50-60). Esto convierte los salones de clase en

espacios hacinados e inapropiados para el aprendizaje. Por si esto fuera poco, al docente le vuelve incapaz de controlar la disrupción en el aula, lo cual le obliga a abusar de su voz, provocando daños directos en su salud como afonía y estrés. Por otro lado el exagerado número de alumnos en aulas sin climatización tiende a ser una causa de la pérdida de ánimo, deshidratación y la sensación de calor, lo que también resultan ser afectaciones a la salud.

- ✓ En la mayoría de casos, el profesorado carece de espacio físico asignado para realizar su planificación docente y otras gestiones concernientes a la práctica docente, teniendo que llevar carga extra de trabajo a su casa. Esta falta de condiciones materiales, poco acogedoras y decentes, en lo que ha infraestructura se refiere, resulta ser un factor desmotivamente y causante de la falta de operatividad física.
- ✓ Aunque predominan las buenas relaciones entre colegas, las mismas no se promueven desde las altas dirigencias.
- ✓ Falta de condiciones que alarmen contra incendios.
- ✓ Infraestructura inapropiada para personas con discapacidad.
- ✓ No se provee suficiente material didáctico y, en algunos casos, se confirma no haberlo recibido nunca. En muchas ocasiones este rubro es asumido como un gasto más para el profesor, además es un elemento causante de estrés, puesto que es oportuna e inherente la necesidad de recursos didácticos para el buen desarrollo de una clase; su falta podría impedir el buen desarrollo de su clase y además restarle a su bajo ingreso económico.

- ✓ Falta de motivación para seguir desarrollándose profesionalmente. Nos referimos al hecho de que no hay iniciativas por parte de los dirigentes y el sistema mismo para promover la formación especializada, y en el caso de orientar cursos, los mismos son de temas de formación general (valores, ética), que ayudan en alguna medida, pero se niega la necesidad de superar la formación científico-técnica en las distintas especialidades y/o las metodologías específicas de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ No le proveen condiciones para la realización de prácticas de laboratorio u otras necesidades relacionadas con prácticas de campo. Es más, en la mayoría de centros no hay laboratorios de ningún tipo, obligando al maestro a que implemente estrategias que implica gastos y aumento de trabajo.

12. A pesar de que en el caso de los profesionales de la educación, el entorno social es de los de mayor interacción, no siempre son tan favorables, tal es el caso en este estudio que destacó que más de la tercera parte del profesorado considera no tener experiencias personales – profesionales con efectos positivos. Es pertinente resaltar que hay buenas relaciones entre docentes, pero no así de docente a dirigentes, lo cual es un factor previsible de escenarios laborales no saludables. De lo anterior se puede deducir que muchos de estos centros escolares carecen de líderes o dirigentes capaces de gestionar de forma positiva los conflictos ocasionados por la convivencia escolar.

13. De lo anterior concluimos que el sistema de educación necesita reconocer que se debe de trabajar por un proyecto común, y que esto será posible gestionando una buena convivencia escolar, es decir trabajando en función de lo que denominamos organización escolar(adecuada y

ordenada gestión de los elementos que están implicados en favorecer los aprendizajes y el trabajo íntegro del centro escolar); todo esto implicaría superar los aspectos que se han venido destacando negativamente y que atañen el buen desempeño docente, el desarrollo de los centros y la salud del profesorado. Cabe señalar que para conciliar escenarios laborales óptimos y saludables es necesario que las instancias administrativas y directivas del sistema procuren trabajar en función de este proyecto común, como lo es la educación de calidad, para lo cual se ha de empezar por la calidad de vida del propio profesorado.

C) DESEMPEÑO Y CONDICIONES DE SALUD

Hemos de reconocer que la tarea docente es una actividad que está impregnada de elementos que son fuentes de estrés, lo que se llama estresores. Sin embargo el trabajo del profesor se valora muy poco, pues la realidad en la que éste desempeña su tarea es una muestra de ello, muchos desde su óptica la califican de una profesión "*chiche*" o de "*guante blanco*". Es decir que esta actividad laboral no genera riesgos y menos que cause estrés, cuando en realidad por viva voz de quienes la desempeñan, se sabe que es de las profesiones que más estrés genera, quebrando la capacidad laboral a una edad más temprana que otras profesiones.

En este último apartado de conclusiones, se incorporan los aspectos que hacen visible la situación relacionada al cuidado de la salud del profesorado ante su desarrollo profesional y su condición de vida. Para ello nos hemos apropiado del siguiente objetivo:

> "*Establecer la relación entre el escenario laboral educativo y las situaciones en riesgo de exclusión social que podrían estar afectando la salud del profesorado*".

Por tanto de acuerdo al objetivo procuraremos subrayar aquellos aspectos deficientes de su escenario laboral y que, junto a otros elementos de su condición social y laboral, están implicados negativamente en la salud del profesorado.

14. Todo lo negativo que se ha venido concluyendo, en relación al escenario laboral en el que se desempeña este sector del profesorado, y a otros aspectos de su profesión que explican su condición de vida, los podemos resumir explicando que este grupo de profesores está sometido a un sinnúmero de fuentes de estrés o estresores; a continuación citamos:

- ✓ Los aspectos inherentes a la naturaleza del trabajo: elevados niveles de atención y concentración con un numerario grupo de estudiantes, la interacción con un entorno social amplio(estudiantes, colegas, padres de familia, directivos, personal administrativo), la necesidad de propiciar estrategias múltiples de aprendizaje para grupos distintos, atención a la diversidad de aprendizajes, la construcción misma de su identidad.

15. Desconocimiento por parte del profesorado sobre la necesidad del cuidado de su salud durante su desempeño. Por otra parte, la salud laboral es una temática de poco interés a abordar por los representantes sindicales, menos por las dirigencias institucionales. Ante lo expuesto podemos concluir que el propio profesorado muestra duda de la prevalencia de riesgos laborales en la profesión docente, lo que justifica la falta de atención al tema.

16. Tal como señala Estébanez (2002), cuando se refiere al concepto de exclusión social, en el que de una forma más amplia incluye no sólo a las personas con falta de trabajo y sin acceso a salud, sino a aquellos con trabajos precarios y con acceso a programas deficientes de salud. Entonces

de acuerdo a esta nominación el profesorado de Chontales (Nicaragua) convive en situaciones de exclusión social y que esto es un factor de que perjudica su salud.

17. El Sistema de Salud, atendido por las clínicas médicas previsionales, al que tiene derecho un profesor es deplorable. Insuficiencia de medicinas, consultas médicas con escaso personal especializado, reprogramación de citas médicas, etc.

18. En las escuelas y en el sistema en general no existe la presencia de un responsable de seguridad e higiene laboral.

19. El profesorado reconoce que muchas situaciones que les provocan desgaste son inherentes a la profesión misma, pero que hay otras que se han venido sumando y que se vuelven cada día parte natural del quehacer docente y le sobrecargan. Estas actividades adicionales están haciendo del profesor un profesional multifuncional, generándole esto un desequilibrio total en su convivencia tanto laboral como personal.

20. En su mayoría, el profesorado coincide en que convive en escenarios con falta de recreación, falta de buena alimentación, falta de servicio médico y medicamento de calidad, insatisfacción ante necesidades familiares, endeudamientos. Todo esto son consecuencias de una realidad de vida sofocada por la escasez que le niega un estado de bienestar.

21. Los problemas de salud que azotan al profesorado no son sólo de carácter patológico, producto de las exigencias laborales, sino que comienza a tener sentido la prevalencia de enfermedades asociadas al estilo de vida y a su dieta alimenticia, que podrían ser consecuencia de una vida con carencia.

22. En cuanto a las realidades contexto-laborales y a las principales enfermedades o padecimientos más señalados por el profesorado, a lo largo de su desempeño como docente, mencionamos en el orden de prevalencia: estrés, gastritis, insomnio, enfermedades de la columna, várices de piernas, disfonía y depresión. Cabe resaltar que todas estas prevalencias resultan ser análogas en otros estudios. Entre ellos mencionamos:

1. Estrategias participativas en la identificación de la carga de trabajo y problemas de salud en docente de escuelas de primarias. Autores: Evelin Escalona, Ligia Sánchez Tovar y Mery González de Medina. Revista Salud de los Trabajadores. Enero-Junio 2007.
2. La salud y el trabajo en la educación de Latinoamérica. Autora: Magaly Robalino. Revista *Retratos de la Escuela*, Brasília, v. 6, n. 11, p. 315-326, jul. /dic. 2012.
3. Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la argentina. Autores: Deolidia Martínez, Marité Collazo, Manuel Liss.

   Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 107, p. 389-408, maio/ago. 2009

5.2 Otras conclusiones derivadas de los análisis de correlaciones y las pruebas de hipótesis:

23. El sexo no fue un factor significativo de variabilidad (no fue determinante en las respuestas) de las percepciones recabadas alrededor de las categorías: profesión y situación socioeconómica, y aspectos del escenario laboral. De otro modo en el caso de la categoría cuido de la salud el profesorado del sexo masculino mostró mayor promedio ante el cuidado de la salud, lo cual se admite al hecho de que los varones muestran menos

necesidad de visitar la clínica. Lo anterior se justifica en el hecho de que son las mujeres las que a la carga docente le deben sumar el rol maternal y el de ama de casa, lo que adquiere mayores repercusiones en su salud.

24. El profesorado recibe su asistencia médica en una única clínica médica previsional del Instituto Nicaragüense de Seguridad Social (INSS), pero la misma no responde a sus necesidades de salud. Se pueden señalar entre las principales deficiencias: atención eficiente y eficaz de la asistencia médica, falta de medicina a tiempo y de calidad, insuficiencia de servicios especializados en algunas áreas.

25. El grado de vocación que realza el sector del profesorado es el gran motivo de su satisfacción, y lo que ha venido siendo la razón por la cual éste sublima su profesión y por lo que considera que su labor debe ser altamente reconocida por la sociedad, aunque reconoce sentirse subvalorado. Del mismo modo, su profesión ha sido motivo de su falta de empoderamiento frente a situaciones de la profesión, del escenario laboral y de otras situaciones que le ponen en riesgo de exclusión social (salarios precarios, condiciones materiales de trabajo insuficientes, falta de formación en temas de salud laboral y prevención de riesgos laborales).

6. Limitaciones

Durante el desarrollo de todo proyecto, no podrá negarse la existencia de percances y obstáculos. La investigación en las Ciencias Sociales, por su naturaleza, está propensa a dotarnos de dificultades, pues su característica notable de implicar sentimientos, percepciones, procesos, intereses, cultura, y otros aspectos que involucran a las personas y por tanto la intersubjetividad, ya es razón suficiente para tener limitantes. A continuación presentamos aquellos aspectos que considerados limitaciones dificultaron el proceso de desarrollo de esta investigación.

✓ La aplicación del cuestionario tanto para el pilotaje como para el estudio final, esto se debió a que el profesorado convive con un ritmo de trabajo muy apresurado y escasamente logra desocupar tiempo para contestar con cuidado una encuesta, además justifican estar cansados de ser objeto de estudio y nunca recibir respuesta a sus peticiones y planteamientos.

✓ En algunos casos la gestión y obtención de los permisos para que el profesorado pudiera cumplimentar la encuesta durante el periodo laboral.

✓ Consideramos que el profesorado percibe de forma naturalizada el problema de los riesgos en el trabajo, razón por la cual no todos mostraron el interés esperado ante el llenado de los cuestionarios y su participación en los grupos de discusión. Otros maestros expresaron que resultaba arriesgado brindar sus aportes ante este tipo de estudio por cuestiones de carácter político.

✓ Dificultades en el hallazgo y acceso a datos pertinentes al estudio en el país. Esto se debe a que hay muy pocos investigadores interesados en la temática.

✓ Poca confianza y disposición para brindar información por parte de los delegados sindicales debido a la escasa cultura de investigación que hay en el tema. Y si fuera poco no mostraron interés en el mismo.

✓ Otra gran limitante en los estudios de investigación son los costos económicos, la falta de financiación o dificultades en la gestión del mismo.

7. Implicaciones y líneas futuras de investigaciones

Apropiándonos de la importancia que tiene promover la Educación para el desarrollo en el bienestar de la Humanidad, a continuación se presentan algunos aspectos que son considerados como las implicaciones (aportes) de este estudio, y que además suponen ampliar la actuación de la educación y del rol docente, como una estrategia emancipadora, desde el empoderamiento y la cooperación genuina.

1) Para implicar al profesorado como uno de los principales promotores de la educación para el desarrollo humano, se deben retomar como temáticas de interés, la dignificación de la profesión docente, sus condiciones de trabajo y la calidad de vida de los mismos. Sería paradójico que sean los profesores quienes prediquen sobre el desarrollo humano cuando en muchos países del mundo sus condiciones de trabajo y de vida son deplorables.

2) Es pertinente que en las escuelas se desarrolle una propuesta o un plan para revisar condiciones de trabajo y seguridad laboral. La misma debe implicar: solicitud de la visita de autoridades del Ministerio de Educación, delegados del Ministerio del Trabajo experto en estas áreas, gestión para la conformación de una comisión que supervise las condiciones de trabajo y de higiene laboral del profesorado: espacios de trabajo, condiciones en las aulas, organización escolar, número de alumnos, cantidad de horas de trabajo dentro y fuera del centro, infraestructura para personal con discapacidad, sistema de alertas, etc.

3) Elaboración de planes de gestión por parte de las autoridades inmediatas (directores), en función de mejorar las condiciones de trabajo y equipos para clases de campo: laboratorios, canchas, etc., los mismos podrían ir

dirigidos a sus representantes sindicales, delegados de gobierno y hasta a organismos internacionales que apoyen este tipo de iniciativas.

4) El profesorado debe asociarse para presentar alternativas de trabajo que permita desde distintos roles la distribución del trabajo, carga extra o de gestión cuando les implique.

5) El profesorado de Secundaria debe exigir, a través de sus representantes por escuela, que sus líderes sindicales se impliquen con mayor ahínco en negociaciones en pro de continuar con la mejoría de su nivel de ingreso. Para ello deben apoyarse de muestras estadísticas comparativas, estudios locales y regionales, información pertinente y propuestas.

6) El profesorado necesita procurar desde su rol integrarse más en iniciativas de desarrollo local o regional, que le permitan hacer valer más su postura como docente. Es decir debe reconsiderar su nivel de integración a la sociedad y no asumir la misma únicamente desde su rol en la escuela.

7)Es necesario realizar propuestas hacia el Ministerio de Educación, que obliguen a comprender que las políticas educativas son insuficientes para garantizar una educación gratuita con calidad y que, por tanto, habrá que revisar de manera más integral o implicar más a las familias y asumir en conjunto.

8) El magisterio debe solicitar a sus autoridades educativas para que en conjunto con las autoridades de salud correspondiente procuren garantizar una mejoría en el sistema de salud en el que ellos son atendidos, así como en el aseguramiento de la medicina que demanda el chequeo médico.

9) Resaltar la necesidad (de profesores a dirigentes) de gestionar un convenio de atención a la salud preventiva del profesorado que garantice su buen estado de salud y por tanto un mejor desempeño en las aulas.

10) La condición necesaria para que esta tesis tenga sentido práctico es que se sigan divulgando los resultados de la misma en nuestro contexto, esto como una manera primero de información y reconocimiento de la situación en estudio, luego como una alternativa de sensibilización. Esto con el deseo de apuntalar al desarrollo de programas formativos y de participación de dirigentes, delegados sindicales y docentes en general.

11) Atender las percepciones y vivencias de los trabajadores docentes sobre las condiciones del medio ambiente de trabajo y sus padecimientos como consecuencia del mismo.

12) Incluir en las líneas de acción sindical, las secretarias de prevención y cuidado de la salud laboral de los docentes, en el entendido de que estas acciones deben estar encaminadas al cuidado no sólo de la salud física, sino también la psíquica y mental.

13) Es importante destacar que, entre las líneas de acción para la mejora del trabajo docente, no basta como acción sindical reivindicativa sólo la mejora periódica del salario, sino la preservación de un empleo digno (decente) donde se combata la precariedad.

14) Destacar la necesidad de ahondar en el tema de factores de riesgo psicosocial prevalecientes en el trabajo docente. Reconociendo lo que bien expresa Neffa (2016) cuando dice que, en la mayoría de los casos, estos malestares pueden somatizarse, provocando repercusiones sobre la salud mental.

8. Referencias Bibliográficas

Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa, Claves teóricas*. Madrid: McGraw –Hill.

Amador L. y Musitu, G. (2011). *Exclusión Social y Diversidad*. México: Trillas.

Aparicio, A. (2009). *Práctica educativa y salud docente*. Un estudio desde la antropología médica. Castilla y León- España. ISTAS (Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente, y Salud).

Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Documento consultado en:

https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Grup92.

Arroyo, M. (1984). *Singularidad y complejidad de la Pedagogía*. Cincuentenario de los estudios universitarios de pedagogía. Madrid: Universidad Complutense.

Ary, D. y Otros (1990). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw-Hill Interamericana de México, S.A.

Ballester, L. (1999). *Las Necesidades Sociales*. Barcelona, Síntesis Sociología

Baptiste, I. (2001, septiembre). Qualitative data analysis: Common phases, strategic differences. Forum Qualitative Social Research (on-line journal), 2 núm. 3. Recuperado de:

http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01baptiste-s.htm

Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London, UK: Sage.

Beijaard, D., Meijer, P.C& N. Verloop (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education,* 20 (2): 107-128.

Benavides, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa. *Revista colombiana de psiquiatría.* vol. XXXIV / No. 1, pp 118-124.

Benítez, J. L.; Almeida, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23(1), 27-40.

Berkowitz, I. y Rothman, E.P. (1984): *El niño problema, diagnóstico y tratamiento psicoeducacional en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Bernal, A. (s.f). *El profesorado ante los desafíos educativos del siglo XXI*. A propósito del informe Delors. Sevilla. Universidad de Sevilla.

Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación .para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación.

Bertaux, D. (1993). *Los relatos de vida en el análisis social*. En Aceves Lozano, J. (Comp.). Historia oral, antologías universitarias. México: UAM.

Best, J.W. (1972). *Cómo Investigar en Educación*. Madrid: Morata.

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. (4ta. Edición). Madrid: La Muralla.

Bonilla, G. (2000). *Cómo hacer una tesis de graduación con técnicas estadísticas*. San Salvador: UCA editores.

Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.

Bozonnet, J-P. (1984). Le besoin de nature, une demande sociale pour temps de crise". *Économie et humanisme*, n° 280, pp. 21 a 27.

Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Ávila, M.E. y Arango, C. (2009). *Psicología Social Comunitaria*. México D.F.: Trillas.

Cabero, J. (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona: PPU.

Cabero, J. (2013). Brecha-Dos: Documento para el módulo IV, curso sobre Análisis, evaluación e innovación en ED. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, servicio de publicaciones.

Cabero, J. (2013). Características de la Sociedad de la Información: Documento para el módulo IV, curso sobre Análisis, evaluación e innovación en ED. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, servicio de publicaciones.

Calvete, E. y Villa, A. (1997). *Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Camarillo, O. (2009). Sociedad, Vocación e identidad Docente; Algunos factores sociales y psicológicos que influyen en el proceso educativo. Recuperado de:http://es.scribd.com/doc/58099798/1/SOCIEDAD-VOCACION-E-IDENTIDAD-DOCENTE

Casado, D. (1971). *Introducción a la sociología de la pobreza*. Madrid: Euramerica.

Casado, D. (1976).*La pobreza en la estructura social de España*. Madrid: Ayuso.

Casado, D. (1990).*Sobre la pobreza en España*. Barcelona: Hacer.

Casal, J. Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. Rev. *Epidem. Med. Prev*. I, pp. 3-7. Recuperado de: http:// Minnie. Uab.es/~veteri/21216/TipoMuestreo I.pdf

Castaño, R. (2010). El curriculum y la Atención a la Diversidad en la Etapas de la Educación Básica, Primaria y Secundaria Obligatoria, en el marco de la ley Orgánica de Educación. *Hekademos, Revista Educativa Digital*, Año III, Número 6. Recuperado de:

http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/06/01_Curriculum_y_atencion_a_la_diversidad.pdf

Castell, M. (1999). "*Information technology, globalization and social development*". Ginebra, Suiza, United Nations Research Institute for Social Development.

Castillo J. (2012, 22 de Agosto). En los profesores está la clave. El Nuevo Diario. . Recuperado de: http://www.laprensa.com.ni/2012/08/22/portada/113359-profesores-esta-clave

Castillo, E. y Vásquez, M.L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Revista Colombia Médica*, vol. 34, nº 3, pp 164-167.

CC.OO. (2000).*La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid. Federación de enseñanza de CC.OO.

CEPAL (2014). Los 10 países con más pobreza en América Latina. Recuperado de:

https://redesdesolidaridad.wordpress.com/2015/02/04/nicaragua-es-el-pais-de-america-latina-con-mayor-indice-de-pobreza-multidimensional-segun-la-cepal-2014/

Cerón, T. (2013). Gobierno de Nicaragua reconoce y valora el papel de la mujer. Frente Nacional de los Trabajadores (FNT). 12 de marzo 2013. Recuperado de: http://www.fnt.org.ni/index.php?option=com_content&view=article&id=235:gobierno-de-nicaragua-reconoce-y-valora-el-papel-de-la-mujer&catid=24:noticia&Itemid=102

Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En N. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (2a. ed.) (pp. 509-535). Thousand Oaks: Sage.

Cobos, D. (2007). Reflexiones sobre la investigación educativa. Escuela Abierta: *Revista de Investigación Educativa*, n°10, pp. 213-224.

Cobos, D. (2009). "Los profesores también lloran: apuntes sobre salud laboral de los docentes". *Prevention World Magazine*, 27: 36-41.

Cohen, L. Manion, L. y Morrison, K. (2003). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.

Constitución política de Nicaragua con sus reformas (Const.) (2014). Artículo 119 (Título VII).

Consultado en: http://www.ineter.gob.ni/constitucion%20politica%20de%20nicaragua%20y%20sus%20reformas.pdf

Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (2009). Conocer la Realidad para transformar el Futuro: La Investigación como Herramienta para Mejorar la calidad de Labor Docente. San José C.R. CEEC/SICA.

Courten-Meyer, G. (2005). ¿Quién es más inteligente, el hombre o la mujer?. Recuperado de: www.sepiensa.org.mx/contenidos/masintel/masintel.htm

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches* (3 a Ed.) . Thousand Oaks, CA, EE. UU. : Sage.

Croll, P., Moses, D. (1985).*One in Five: Assessment and Incidence of Special Educational Needs.* Londres: Routledge.

Cuenca, R.; Fabara, E.; Kohen, J.; Parra, M.; Rodríguez, I.; Tomasina, F. (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente*. Santiago de Chile: PRELAC.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

De Castilla, M. (1972). *Educación para la modernización en Nicaragua*. Buenos Aires: Paidós.

De Lara Guijarro, E.; y Ballesteros Velázquez, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social.* Madrid: UNED.

Delgado et al. (2011). La seguridad integral en los centros de enseñanza obligatoria de España. *Seguridad y medio ambiente*. No. 121. Pp. 22-34.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España. Santillana UNESCO.

Development Education and Awareness Raising in Europe (DEEEP) (2007). Definición de EpD. Recuperado de: http://www.deeep.org

Díez, E.J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP*, 13 (2), 23-38. Recuperado de: http://www.aufop.com/

División General de Recursos Humanos del Ministerio de Educación (MINED), (2013). Listado de Personal en Nómina Fiscal, Correspondiente al mes de Marzo 2013.

Domínguez, C. (2011). El maestro como persona y sus historias de docencia: conocer y comprender al maestro. *Revista Interamericana de Educación de Adultos.* Año 33, número 2.

Domínguez, G., Mesanza. (1996) *Manual de organización de instituciones educativas.* Madrid: Escuela Española.

Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa,* pp. 275-292. Madrid: La Muralla.

Dowling, E.; Osborne, E. (1996). *Familia y Escuela*. Barcelona. Paidós.

Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril del 2000.

Escudero, B. (2005). *Factores psicosociales en la Administración de Castilla y León: estudio sobre personal docente no universitario.* Salamanca: Junta de Castilla y León.

Estébanez, P. (2002). *Exclusión Social y Salud*. Barcelona: Icaria.

Esteve, J.M. (2004). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Fabara, E. (2006). *Condiciones de trabajo y salud de los docentes*. UNESCO-UNE-CENAISE.

Fernandes, M. y Da Rocha. V. (2008). Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teachers. Brazil: Study conducted in the Postgraduate Program in Health Sciences at the Universidad Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal (RN), Brazil.

Fernández, I. (Coord.) (2002). Guía para la convivencia en el aula. España: Educación al día.

Fernández, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar*. Crónica de un desencuentro. Madrid: Morata.

Foro Eduquemos (05 de junio, 2012). Desafíos de la Profesión docente en América Latina y el Caribe. Recuperado de: http://www.eduquemos.org.ni/eduquemos/images/publicaciones/taller_nacional_sobre_politicas_docentes_5_junio_2012/politicas_docentes_impulsadas_por_el_ministerio_de_educacion_mined.pdf

Foucauld, J-B and Pivetau, D. (1995). *Une Société en quete de Sens*. Paris: Éditions Odile Jacob.

Fullan, M. (1991): *The new meaning of educational change*. Londres: Casell.

Gairín, J. y otros (1996). Manual de organización de instituciones educativas. Capítulo I. Escuela española, Madrid, págs17-67.

García, Ma. (2003). "Condicionantes Socio-profesionales de la Salud Docente". (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo: España.

García, R. (2003). La Medida en Educación: Concepto e Implicaciones en las Actividades Diagnósticas. En García, R. (Ed.) *Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico*. Proyecto Docente del Dpto. MIDE de la Universidad de Sevilla, (pp. 131-211). Sevilla: Editorial IETE.

Gary L. A. , Sverdlick, I. , Augustowsky,G., Herr,K., Rivas,J.I., Suárez, D. (2009). *La investigación educativa.* Buenos Aires: Noveduc.

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.

Goffin, C. (Coord.) (2005). VIII Censo de población y IV de vivienda. Instituto Nacional de Información de Desarrollo (INIDE). Nicaragua.

González, Ma. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares*: *Dimensiones y Procesos*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.

González, Ma. T. (1997): La evolución del liderazgo en la organización escolar. En A. Medina (Coord.): *El liderazgo en educación*, Madrid: UNED.

Gordillo, E (2011). Educar es el Camino. Comunicación presentada en el 5to Congreso de Educación. México.

Gotzens, C. (1999): "Comportamientos disruptivos y problemas de disciplina en la educación secundaria", en Coll, C. (coordinador): *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.

Greene,J.C.(2008).*Mixed methods in social inquiry*. San Francisco, CA, EE. UU : Jossey- Bass.

Grinnell, R. (1997). *Social work research and evaluation*: *Quantitative and qualitative approaches*. Itaca: E.E Peacock Publishers.

Guba, E.G. y Lincoln, Y.S (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.

Guerrero, R. (2012,17de octubre). Reajuste salarial para maestros es insuficiente. El Nuevo Diario. Recuperado de:

http://www.elnuevodiario.com.ni/nacionales/266762-reajuste-salarial-maestros-insuficiente

Guízar, R. (2008). *Desarrollo organizacional. Principios y aplicaciones* (3ª ed.). México: McGraw Hill / Interamericana Editores.

Heggenhougen, K. (1998). "Are the Marginalized the Slag-Heap of Economic Growth and Globalization? Disparity, Health , and Human Rights", *Health and Human Rights,* 4(1), pp. 205-213.

Helmer, O. y Dalkey, N. (1963). An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts. *Management Science*, 9, 458-467.

Hermosilla, J. M. (2006). Evaluación de impacto de programas de formación continua y la relación con sus procesos y resultados: "experto en formación continua en organizaciones sociales" y "experto en planificación y gestión de la formación continua en organizaciones sociales". (Tesis Doctoral) Madrid: Universidad Complutense.

Hernández, R. y otros (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw Hill.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (1991).*Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL.

Hernández, R.; Fernández. C; Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL.

Hombrados, M. I. (1996). *Introducción a la psicología comunitaria*. Málaga: Aljibe.

Huberman, M. (1995). Networks that Alter Teaching. Teachers and Teaching: *Theory and Practice*. Vol. 1, 2, 1993-221.

Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas (IEEPP). (2012).El PGR 2013 y el 9% del ajuste salarial para los maestros. (En línea). Consultado en:

http://www.ieepp.org/index.php/el-pgr-2013-y-el-9-del-ajuste-salarial-para-los-maestros/

Instituto Nacional de Información de Desarrollo, INIDE (2016, Febrero). Canasta Básica. Recuperado de: http://www.inide.gob.ni/CanastaB/CanastaB.htm

Janaina, C. (2000). *Manual de seguridad e higiene industrial*. México. D.F: Limusa.

Jervis, G. (1977). *La ideología de la droga y la cuestión de las drogas ligeras*. Barcelona: Anagrama.

Jervis, G. (1981). *Psiquiatría y sociedad*. Madrid: Fundamentos.

Jick, T.D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.

Johnson, R.B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 7, 14-26.

Juvonen, J. y Wentzel, K.R. (2001). *Motivación y adaptación escolar*. México: Oxford.

Kehl, S. (1991). "Necesidades humanas y Conflictos Sociales": *En Cuadernos de Trabajo Social,* n° 4-5; pp. 201 a 226.

Kerlinger, F. (1997). *Investigación del Comportamiento*. México, Mc Graw Hill.

Kerlinger,F.M. (1982). *Investigación del Comportamiento*. Técnicas y Metodología. México: Interamericana.

Koontz, H. y Weihrich, H. (1998). *Administración una perspectiva global*.11ª edición. México. D.F. McGraw Hill.

Kriekemans, A. (1969). *Pedagogía general*. Barcelona: Herder.

Krippendorff, K. (1990*). Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Latorre, A. (2003). *La investigación – acción*. Barcelona: Graó.

Latorre, A.; Rincón, D.; Y Arnal, J. (2003*). Bases Metodológicas de la Investigación Educativa.* Barcelona: Experiencia S.L.

Levin, I. y Rubin, D. (1996). *Estadística para Administradores.* México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Levin, R. y Rubin, D. (2004). *Estadística para administración y economía*. México: Pearson Educación.

Ley de carrera docente. Ley No. 114, aprobada el 10 de octubre de 1990. Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. Publicada en La Gaceta No. 225 del 22 de Noviembre (1990).

Ley del médico escolar. La Gaceta, No. 146. Managua, sábado 28 de junio de 1924.

Ley general de higiene y seguridad del trabajo. Ley No. 618, Aprobada el 19 de Abril del 2007 publicado en La Gaceta No. 133 del 13 de Julio (2007). Recuperado de: http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/($All)/16624DBD812ACC1B06257347006A6C8C?OpenDocument

López-Barajas, E. (2000). *Fundamentos de Metodología Científica*. Madrid: UNED.

López-Menchero, J.L. (2009). La salud Laboral de los docentes. Recuperado de:http://www.educaweb.com/noticia/2009/03/26/salud-laboral-docentes13542.html

Loscertales, F. (1993). Aspectos psicosociales del rol docente. *INFAD*. N0. 5, P. 23.

Louiza, A. (s.f). Una universidad hacia la sociedad del conocimiento. S/f. [En línea]. Disponible en: www.asee.org/international/INTERTECH2002/866.pdf.

Lucio, R. (2006). Condiciones del trabajo y salud docente. El Nuevo Diario, 30 de Julio de 2006. Recuperado de: http://impreso.elnuevodiario.com.ni/2006/07/30/opinion/25333

Lucio, R. (2008). *La Cuestión Docente. Nicaragua*: Desde el pasado y el presente hacia el futuro. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-FLAPE.

Lucio, R. (2012). Los cambios y el magisterio, un nudo crítico a examen. En Arríen, J y Lucio, R. (Ed). *Activando la educación*, (237-239). Managua: IDEUCA.

Lucio, R. y Arríen, J. (2012). *Activando la educación*. Managua: IDEUCA.

Lucio, R. y Mclean, G. (2009). *NICARAGUA: DOS ESTUDIOS. La Cuestión Docente y Construyendo la Educación Intercultural Bilingüe*. Managua: Editronic.

Magendzo, A. (2001). *Curriculum, escuela y derecho humanos: un aporte para Madrid*. España: Santillana.

March, J. y Olsen, J. P. (1979). *Ambiguity and choice in organizations*. Oslo, Noruega. Universitetsforlaget.

Marrau, C (2004). *El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente*. Universidad Nacional de San Luis: Argentina.

Martínez, A. (2013). Estudio sobre la Perspectiva de los actores del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional: Su aplicación en el Sistema Educativo Reglado en Andalucía. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla: España.

Martínez, M. (1987). *Dimensiones adaptativas y proyectivas de los sistemas*. Barcelona: CEAC.

Mccollum, A. (1996). On the Margins? An Analysis of the Theory and Practice of Development Education in the 1900s. Ph.D. Thesis, Open University.

McDaniel, Carl y Gates (1999). *Investigación de Mercados Contemporánea. México:* Thomson Editores.

Mcmichael,A.J.;Bolin,Bert;Costanza,Robert;Daily,Gretchen;Folke,Carl;Linda, HL-kiessling,Kerstin;Lindgren,Elisabet y Bo Niklasson (1999). "Globalization and the Sustainability of Human Health". *BioScience*, 49(3), pp. 205-210.

McMillan, J.M y Shumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction.* New York: Addison Wesley Logman.

Ministerio de Instrucción Pública (1907). Memorias del Ministerio de Instrucción Pública: Managua: Tipografía Nacional.

Murias, T. y Ricoy, Ma. (2000). *La atención a la diversidad en el aula: Estrategia y Recursos.* Editoriales Dorsat. Recuperado

de: http://www.uned.es/andresbello/documentos/diversidad-tiberio.pdf

Murillo, F. y Roman, M. (2013). Docentes de Educación Primaria en América Latina con más de una actividad laboral: Situación e implicaciones. *RMIE*, 2013, Vol. 18, núm. 58, pp. 893-924.

Nicolaides, S., Toda, Y. Y Smith, P. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.

Nussbaum, M. (13 de diciembre de 2015). El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial. *El Heraldo*. (En línea). Consultado en:http://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416

OIT (2013). The Prevention of occupational diseases. Ginebra: ATA.

OMS (1946). Definición de salud. Recuperado de: http://www3.sap.org.ar/congresos/staticfiles/actividades/congresos/congre2006/conarpe34/material/se_petroff.pdf

OMS (1978). Atención Primaria de la Salud. Recuperado de: http://whqlibdoc.who.int/publications/9243541358.pdf}

Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2000). *Foro mundial sobre la educación*. Dakar del 26 al 28 de abril del 2000. UNESCO.

Ortega y Col. (2004). Informe de la investigación sobre convivencia y riesgo de violencia en las escuelas de secundaria de Managua y su área metropolitana. Universidad de Córdoba (España)- Ministerio de Educación Cultura y Deportes de la República de Nicaragua.

Parra, M. (2005a). Condiciones de trabajo y salud de los docentes en Chile. *Revista docente*. Santiago de Chile, No. 26, Pp. 72-84.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Newbury Park: Sage.

Pedrero, E. (2012). "Educación para la Salud y Pedagogía de la Muerte". (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide de Sevilla: España.

Perea, R. (2002). La Educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación*, XXI. N°4, Pp.15-40.

Pérez, C. (1999): "La técnica de la asamblea. Desarrollo de la sociabilidad y toma de decisiones". En Carbonell Fernández, J.L. (Director) *Mejorar la convivencia, una tarea de todos* (Material de apoyo al programa "Convivir es vivir". Volumen IV), Madrid: Dirección Provincial del MEC.

Pérez, G. (2005). Derecho Humanos y Educación Social. *Revista de Educación:* Ministerio de Educación y Ciencia. 336, pp. 19-39.

Pérez, M. (2012). El Malestar Docente. Revista digital para profesionales de la enseñanza (Federación de Enseñanza de CC.OO de Andalucía), n° 3. Recuperado de: http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/indicei.aspx?p=62&d=287

Piura, J. (2008). *Metodología de la investigación científica: Un enfoque integrador*. Managua: Xerox.

Plan estratégico de educación (2011-2015). Ministerio de Educación (MINED). Recuperado de: http://www.mined.gob.ni/Documents/Document/2013/pee2011_2015.pdf

Plano, V. y Creswell, J. (2008). *The Mixed Methods Reader*. New York: SAGE publications, Inc.

Raya, E. (2005). Exclusión Social: Indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid: Solana e Hijos.

Recuperado de: http://www.uned.es/andresbello/documentos/diversidad-tiberio.pdf

Regional guidelines for the development of healthy workplaces. (1999). World Health Organization, Regional Office for the Western Pacific. Recuperado de: http://www.who.int/occupational_health/publications/wproguidelines/en/index.html

Reglamento de ley de carrera docente. Acuerdo ministerial no. 38, Aprobado el 03 de Junio de 1991 publicado en La Gaceta No. 169 del 10 de Septiembre de 1991. Disponibleen: http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/9e314815a08d4a6206257265005d21f9/9ee950ec317234fa062570c8007a8c1e?OpenDocument

Rochón, A. (1991). *Educación para la Salud. Guía práctica para realizar un proyecto*. Barcelona: Masson

Rodríguez, I. (2007). *Historia de la educación en Nicaragua: 50 años en el sistema educativo (1929-1979)*. Managua: HISPAMER.

Rodríguez, I. (2012). *La educación durante el liberalismo, Nicaragua*: 1893-1909. Managua: Hispamer.

Rondón, B y Nava, E. (2007). "Escenario laboral educativo y salud psicosocial de las docentes de las escuelas básicas oficiales de la parroquia Altagracia del Municipio Miranda del Estado Zulia". KIPUS; RED DOCENTES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE V ENCUENTRO INTERNACIONAL.

Sáez, S., Marqués F. y Colell, R. (1995). *Educación para la salud. Técnicas para el trabajo con grupos reducidos*. Lleida: Pagés.

Salkind, N.J. (1998). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.

Salleras, L. (1985). *Educación sanitaria. Principios, métodos y aplicaciones*. Madrid: Díaz de Santos.

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones.* Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.

Sandino, A (2012). El Proyecto General de la República (PGR) 2013 y el 9% del ajuste salarial para los maestros. El Nuevo Diario. Recuperado de: http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/267216-pgr-2013-9-del-ajuste-salarial-maestros

Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

Sanvisens, A. (1984). *Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación*. Barcelona: Barcanova.

Savater, F. (1997). *El valor de Educar*. Barcelona: Ariel.

Scott, G. (1965). "Mejoramiento de la Educación en Nicaragua (Plan General ,1965-1975)". Managua. Mimeografiado.

Sen, K. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.

Serrano, A. y Martínez, E. (2003). *La Brecha Digital*: *Mitos y Realidades*. México: Editorial Universitaria de la Universidad Baja California.

Sutherland, V. J., y Cooper, C. L. (1990). *Understanding stress*: A psychological perspective for health professionals. Londres: Chapman and Hall.

Tamayo Y Tamayo, M. (1998). *El proceso de la Investigación Científica: Fundamentos de Investigación*. México: LIMUSA-WILLEY.

Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, Buenos Aires*: Siglo XXI Editores Argentina.

Travers, C.J. y Cooper, C.L (1997): El Estrés de los profesores. La presión en la actividad docente. Barcelona: Paidós.

Triola, M. (2009). *Estadística*. México: Pearson Educación.

UNESCO (2015). Informe de seguimiento de educación para todos (EPT) en el mundo. (En línea). Consultado en:

http://es.unesco.org/gem-report/report/2015/la-educaci%C3%B3n-para-todos-2000-2015-logros-y-desaf%C3%ADos

Vaello, J. (2011). *Cómo dar clases a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

Vaillant, D. y Rossel, C. (eds.) (2006). Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión, Santiago de Chile: PREAL- Editorial San Marino.

Villalobos, D. (2011, 20 de octubre). La canasta básica y su relación con el salario mínimo. Recuperado de: http://tecoloco.com.ni/blog/la-canasta-basica-y-su-relacion-con-el-salario-minimo.aspx

Vinuesa, M. (2005). La encuesta. Observación extensiva de la realidad social; en María Rosa Berganza y J.A Ruiz (eds.) *Investigar en Comunicación*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

Watkins, K. (1995). *The Oxfam Poverty Report*. Oxford, Oxfam Publications.

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*. Vol 21. Pp 1-19.

World Health Organization. Glossary of Health Promotion terms. Ginebra: WHO; 1998.

XXIII Legislatura (2007). Constitución Política de la República de Nicaragua. Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. Recuperado de: http://www.ineter.gob.ni/Constitucion%20Politica%20de%20Nicargua.pdf

Zamora, W. (2012). Factores Psicosociales de riesgo laboral y la salud del profesorado de educación media o secundaria como elementos de la Educación para el desarrollo: Juigalpa-Chontales. (Especialista en Educación para el Desarrollo). Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.

Zamora, W. J., López, F. y Cobos, D. (2016). Realidades del empleo docente en Nicaragua. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(2), 191-205. Recuperado de: http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1127

Zamora, W. y Cobos, D. (2013). Estado de Salud del profesorado de Educación Media de Juigalpa-Chontales: Una mirada a los factores de riesgo psicosocial. En D. Cobos (Dir.), *Salud Laboral* (pp. 173-185). Madrid: Narcea.

Zubieta, J.C y Susinos, T. (1992).*Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

9. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, SEVILLA-ESPAÑA

Cuestionario para recabar información sobre el escenario laboral en el que desarrolla la docencia el profesorado de secundaria de chontales así como valorar la presencia o ausencia de situaciones en riesgo de exclusión social y cómo esto repercute en su salud.

La información que nos brinde será utilizada sólo con fines estadísticos para argumentar el sustento de una tesis doctoral. De esta manera te garantizamos el carácter **anónimo** y **confidencial**. Agradezco su colaboración de antemano solicitándole **sinceridad plena** en el llenado del instrumento.

En todos los casos deberá seleccionar su respuesta con una X

A.INFORMACIÓNGENERAL

1. Sexo:
1.1M ☐
1.2 F ☐

2. Edad:
2.1Menos de 30 ☐
2.2De 31 a 40años ☐
2.3De 41 a 50años ☐
2.4De 51 a 60años ☐
2.5Más de 60 años ☐

5.Nivel académico:
5.1Normalista/educación primaria ☐
5.2 PEM (profesor de educación media) ☐
5.3Licenciatura ☐
5.4 Máster ☐
5.5 Doctor ☐

6.Tipo de Centro donde trabaja:
6.1 Público ☐
6.2 Privado ☐
6.3 Subvencionado ☐

7. Número de Plazas que atiende:
7.1 Media plaza ☐
7.2 Una plaza ☐
7.3 Plaza y media ☐
7.4 Dos plazas ☐

3. Años de docencia:

3.1Menos de 1 ☐
3.2Entre 1 y 5 ☐
3.3Entre 6 y 10 ☐
3.4Entre 11 y 20 ☐
3.5Entre 21 y 30 ☐
3.6Más de 30 ☐

4. Tipo de Contratación:
4.1Definitivo ☐
4.2Temporal ☐
4.3Otra ☐

8. Cuidad/Pueblo de residencia: _____

9. Zona geográfica de residencia (según cuidad/pueblo)
9.1 Centro de la cuidad ☐
9.2 En los barrios la periferia (alejados del centro) ☐
9.3 En una zona rural ☐

B.ASPECTOS RELACIONADOS CON SU PROFESIÓN, SITUACION SOCIAL Y ESCENARIO LABORAL

En cada ítem deberá contestar a una única opción de respuesta. Para ello tendrá que marcar la casilla que corresponda según sea su valoración.

0=NADA/NO 1=POCO 2=MEDIANAMENTE 3=BASTANTE 4=SÍ/TOTALMENTE

EN RELACIÓN A LO QUE HACE Y SITUACIÓN SOCIAL		VALORACIÓN				
		0	1	2	3	4
1.	Se siente satisfecho/a laboralmente(desempeño)					
2.	Le gustaría ser profesor/a siempre					
3.	Considera que su profesión es valiosa para su comunidad					
4.	Considera que juega un rol como agente de cambio de la sociedad					
5.	Considera tener suficiente preparación para desarrollarse como profesor en esta sociedad actual.					
6.	Considera que su empleo es estable					
7.	Se relaciona con una red de amistades (que no sean profesores, ni alumnos) de estrato económico mayor al suyo.					
8.	Considera que su trabajo es bien valorado por la sociedad					
9.	Su salario le permite acceder a créditos para comprarse una vivienda					
10.	Su salario le permite gestionar financiamiento para comprarse un vehículo, si fuera necesario.					
11.	Posee las condiciones básicas (alimentación nutricional, asistencia médica, servicio de agua y luz, teléfono, vivienda digna) para vivir cómodamente.					
12.	Sus ingresos como docente le permiten recrearse (salir de paseo con tu familia/comer fuera de casa de vez en cuando por ej.)					
13.	Considera que con las condiciones económicas que le provee la profesión docente podría garantizar le a sus hijos el acceso a necesidades básicas(alimentación nutricional, asistencia médica, una carrera profesional, vivienda)					
14.	Tiene servicio de internet en su casa					
15.	La remuneración salarial de la profesión docente le permite realizar estudios de actualización o especialización cuando lo requiere(que usted los asuma)					

16.	Cree usted que la sociedad percibe la profesión docente como garante (en cuanto a bienestar laboral, social, económico vinculación social) de una vida social digna.					

17.	Considera que el profesorado vive condiciones que le conlleven a la comodidad (prosperidad)familiary social.					
18.	Considera entonces que el docente con vive en situaciones de vulnerabilidad social (situaciones de escasez y carencia).					
19.	Los sindicatos que le representan realmente actúan como buenos gestores para mejorar el nivel de vida del profesorado.					
	ESCENARIO LABORAL: Condiciones de trabajo y relaciones laborales					
20.	En su centro te proveen de un espacio físico para desarrollar integralmente todas tus actividades como docente					
21.	En su centro de trabajo existen condiciones para realizar distintas prácticas según sea su necesidad (laboratorios, canchas para deportes, practicas vocacionales, etc.)					
22.	En su centro tiene bien definidas sus funciones como docente.					
23.	En el centro de trabajo hay un responsable de seguridad laboral y prevención de la salud.					
24.	El aula de clases cuenta con iluminación adecuada, climatización, mobiliario necesario para el buen desarrollo de la clase					
25.	La cantidad de alumnos por aula es adecuada para el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
26.	Al realizar alguna práctica fuera de aula con los estudiantes le garantizan condiciones en todos los ámbitos (trajes, equipos, seguridad).					
27.	Valora adecuada la organización escolar(Normas, procesos administrativos, Disciplina, tiempos de clases, recesos) en su centro de trabajo.					
28.	Le sobrecargan de trabajo, es decir hay extra carga laboral.					
29.	Considera que en ocasiones realiza actividades en contra de tu voluntad.					
30.	En caso de sobrecarga laboral hay algúntipo de reconocimiento (de cualquier tipo)					
31.	Además de docencia realizas actividades de gestión que considera fuera de sus funciones.					
32.	Se le permite plantear sugerencias para mejorar situaciones en tu escuela o colegio.					
33.	Sus autoridades le valoran como un ser moral, con libertad de opinión para implicarse en el desarrollo de la educación.					
34.	Le motivan para cumplir sus funciones.					

35.	Se siente apoyado por sus superiorespara un mejor desempeño.					
36.	Siente motivación para seguir mejorando profesionalmente.					
37.	Hay buenas relaciones entre colegas ose promueven las mismas.					
38.	Se ha sentido perseguido o acosado en su trabajo.					
39.	Tiene posibilidades de progresar o ser promocionado en el trabajo					
40.	Es sujeto de evaluaciones significativas que fortalezcan su desempeño.					
41.	Existen relaciones favorables con sus Superiores (director/a, jefe de área, otros).					
42.	El sitio de trabajo presta condiciones de evacuación adecuadas en casos de cualquier emergencia.					
43.	Existen en el trabajo sistemas de detección de incendios.					
44.	En fin considera que se desarrolla laboralmente en un adecuado escenario laboral.					
45.	Considera que hay situaciones en su trabajo que atentan contra su salud.					
46.	Está enterado de cómo garantizar su salud en el trabajo.					
47.	Tiene acceso a programas de salud preventiva.					
48.	Considera que las condiciones laborales en las que se desempeña en la escuela han sido motivo de algún malestar como: estrés, ansiedad, tensión, problemas ergonómicos.					
49.	El sistema de salud del seguro social responde a sus necesidades de salud.					
50.	Considera que ha tenido problemas de salud por malas relaciones (falta de comunicación, no ser escuchado, autoritarismo) con sus superiores.					
51.	Le conceden el permiso necesario para que atienda su salud en caso de estar enfermo.					
52.	Siente como docente que vive bajo vulnerabilidad social (situaciones de escasez, carencia) y que esto le perjudica su desempeño y salud.					

C.SOBRE PADECIMIENTOS DURANTE SU DESEMPEÑO LABORAL

Selecciona marcando con una X, según sea su caso. Debe seleccionar una o varias de estas enfermedades, sólo si considera que la misma(s) ha sido consecuencia de su desempeño como docente.

PERFIL SALUD	PADECIMIENTO
Ergonómicas	
Disfonía	
Varices piernas	
Enfermedades de Columna	
Tendinitis	
Otras	
Perfil Salud Mental	
Estrés	
Depresión	
Insomnio	
Otras	
Perfil Salud General	
Gastritis	
Resfríos	
Hipertensión Arterial	
Colon Irritable	
Trastornos Ginecológicos	
Diabetes	
Otras (especifique)	

Gracias por su colaboración

Anexo 2. Protocologo de Validación

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA
FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FORMATO PARA VALIDACIÓN DE ENCUESTA

PROYECTO DE TESIS DOCTORAL

EL TRABAJO DOCENTE Y SUS REPERCUSIONES EN LA SALUD: UN ESTUDIO SOBRE LAS CONDICIONES DE TRABAJO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CHONTALES (NICARAGUA).

Doctorando: Winston Joseph Zamora Díaz
Directores: Dr. David Cobos Sanchiz
Dr. Fernando López Noguero

Juigalpa, Chontales, Diciembre 2013

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para hacer efectivos los propósitos de la Educación para el Desarrollo (EpD), la misma demanda desde el ámbito formal la actuación del profesorado de aula, del profesional de la educación. Por lo que los factores que intervienen en el escenario laboral, las condiciones de vida del profesorado, su identidad y valoración social y su salud frente al desempeño deben de ser temas de prioridad para la EpD. Para resaltar y poner de manifiesto la relevancia del tema podemos empezar por hacernos las siguientes interrogantes: ¿Cómo se pueden abordar muchas cuestiones de la realidad global frente a escenarios escolares que carecen de condiciones adecuadas?, ¿Cómo puede motivar un profesor desmotivado?, ¿Cómo hacer creer a otros que podemos transformar la realidad, sin que yo (como docente) tenga la orientación ni los insumos necesarios para hacerlo?, ¿Cuáles son las realidades sociales que los profesores enfrentan el día a día en las escuelas y en su vida? y otras muchas preguntas más que podrían seguir dándole el sentido a este estudio.

Lo expresado antes implica al profesorado, de tal modo que la calidad de vida de los mismos debería ser uno de los elementos a tratar de forma concienzuda y globalizada. No es posible hablar de educación para el desarrollo y disertar en ella temáticas relacionadas a la equidad, justicia social, calidad de vida, oportunidades de consumo, acceso al cuido de la salud, longevidad, entre otros temas, cuando tenemos a un profesorado con un nivel de vida en algunos casos deplorable. No obstante el profesorado anhela la sublimación de su profesión, pero carece de beligerancia para mostrar que es capaz de destacarse en esta sociedad como principal inspirador y promotor del desarrollo humano, tal que no es desde los docentes que se suscita la necesidad de superar la mala valoración de la que se ha venido

haciendo merecedor en la mayor parte de los países de América Latina, muy particularmente en Nicaragua, he aquí otra cuestión que justifica esta temática como un desafío de la EpD.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Siendo los objetivos los que permiten concretar lo que se pretende con la investigación. Para el desarrollo de esta investigación declaramos los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Determinar desde la percepción del profesorado de Educación Secundaria de Chontales (Nicaragua), cómo se relacionan su propio escenario laboral educativo y las situaciones que le ponen en riesgo de exclusión social con su salud.

Objetivos Específicos:

- Examinar investigaciones relacionadas que ayuden a fundamentar este estudio.
- Describir las condiciones sociolaborales y aquellas situaciones en riesgo de exclusión social en las que convive el profesorado de Chontales, Nicaragua.
- Establecer una relación entre el escenario laboral educativo, las situaciones en riesgo de exclusión social y el perfil de salud del profesorado.

Para permitir mayor comprensión del propósito de la investigación se detalla la operacionalización de los conceptos implicados en el problema de investigación:

Concepto	Definición según el estudio

Escenario Laboral Educativo	Encierra todos los factores que condicionan el espacio de trabajo del profesorado, principalmente aquellos aspectos relacionados a las condiciones de trabajo, a las relaciones laborales, instalaciones, hasta aspectos de riesgos y seguridad laboral a los que se expone el profesorado durante su desempeño.
Situaciones en Riesgo de Exclusión Social	Asumimos que el término exclusión social es reciente para las Ciencias Sociales y que es muy complejo de abordar, por su carácter dinámico y multidimensional y dada la intencionalidad de su uso. En este caso particular se trata de resaltar situaciones concretas que ponen al profesorado en riesgo de exclusión social, decimos en riesgo por reconocer que este sector es una comunidad que se desarrolla con las mínimas condiciones; y que por tanto de acuerdo a las diferentes clasificaciones que atribuyen algunos estudiosos al tema de la exclusión. El profesorado de educación media en Nicaragua vive en desventaja de oportunidades, y en situaciones de carencia, frente a otros sectores de la población.
Salud del profesorado	Debido a las exigencias que implica el rol del docente ante el rápido cambio de las sociedades es necesario rescatar la necesidad de velar por la salud del mismo para su buen desempeño. Por eso estando claro que la afectación de la salud es producto de muchos factores, en este estudio nos enfocaremos en aquellos aspectos del trabajo, de los riesgos y la seguridad laboral y de su condición de vida que pudieran estar afectando la salud del profesorado.

SUJETOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO CUANTITATIVO

De las unidades de análisis

Para este estudio hemos definido como unidades de análisis al profesorado de Secundaria del departamento de Chontales. Estos profesores pueden desempeñar su rol docente en los 11 municipios del departamento de Chontales y en los diferentes turnos o

modalidades. Cabe señalar también que estos profesores seleccionados comportarán, en base a su desempeño, las siguientes particularidades:

Trabajar en área urbana o rural
Sexo
Edad
Años de servicios
Tipo de contratación
Zona de residencia
Nivel académico

Muestreo y tamaño de muestra

La muestra para este estudio será de tipo probabilística porque todos los miembros de la población tendrán la misma posibilidad de ser escogidos. Esta muestra se seleccionará de forma aleatoria de entre el profesorado de todos los distintos municipios y centros de secundaria del departamento de Chontales.

Para determinar el tamaño de la muestra se empleó el paquete estadístico Stats versión 1.1, con un universo de 380 profesores activos, un error máximo aceptable del 6%, un porcentaje estimado de muestra de 50% y un nivel de confianza del 95%.

Con la información antes citada, el tamaño de la muestra de este estudio será n=157, luego para la distribución de los elementos muéstrales se aplicará el muestreo aleatorio estratificado.

INSTRUMENTO A VALIDAR (Anexo 1)

ESCALA DE VALORACIÓN

Centro de trabajo: _____.

Labor que desempeña actualmente/Cargo _____.

Por favor, valore las siguientes cuestiones teniendo en cuenta que:

1 = inadecuado y 6 = muy adecuado.

		1	2	3	4	5	6
1.	El número de preguntas es…						
2.	Los temas tratados en el cuestionario son…						
3.	La semántica de las preguntas es…						
4.	La sintaxis de las preguntas es…						
5.	El orden en el cual se han realizado las preguntas es…						
6.	Las tipologías de las preguntas que se han realizado (abiertas, cerradas, mixtas) son…						

		Si	**No**
7.	¿El instrumento da respuesta a los objetivos marcados?		
8.	En caso de haber respondido negativamente a la pregunta anterior, indique en qué aspecto/s se debería cambiar y/o modificar.		

		Si	**No**
9.	¿Cree que se debería eliminar algún ítem?		
10.	¿Especifique cuál/es? (introduzca el o los números de los ítems que serían tenidos en cuenta para eliminar) y justifique brevemente su respuesta.		

		Si	**No**
11.	¿Cree que se debería incluir algún ítem?		

12.	¿Especifique cuál/es y justifique brevemente su respuesta.

Anexo 3. Entrevista

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, SEVILLA-ESPAÑA

GUÍA ENTREVISTA INFORMANTES CLAVE

Objetivo: Recabar información complementaria que permita sustentar sobre la realidad y el contexto de la temática "***Percepciones del profesorado de Educación Secundaria de Chontales (Nicaragua) sobre cómo el escenario laboral educativo y situaciones en riesgo de exclusión social afectan su salud.***

1. ¿Cómo considera usted que son las condiciones laborales bajo las que se desempeña el profesorado de secundaria en Nicaragua? (relación tiempo-trabajo, jornada laboral)-

2. ¿Cree que es posible que el docente logre conciliar trabajo y familia? , De qué forma lo hace?

3. ¿Cree usted que los centros educativos disponen de los recursos (infraestructura, materiales didácticos) necesarios para que el profesorado desarrolle adecuadamente la docencia?

4. ¿Cree usted que el profesorado de secundaria está satisfecho laboralmente?, Argumente.

5. ¿Qué valoración cree que recibe de la sociedad la profesión docente?

6. Se ha venido conociendo que el profesorado ha convivido con un salario precario. ¿De qué manera logra subsistir entonces? Argumente.

7. ¿A su parecer a qué tipo de riesgos laborales se expone el docente en el contexto real en el que se desempeña?

8. ¿Qué aspectos relacionados con el trabajo docente cree que son los que más afectan o podrían afectar a su salud?

9. ¿Cómo valora usted la salud laboral del profesorado? ¿Considera que los distintos malestares son consecuencia de las condiciones en las que se desempeña? Argumente.

10. Cree usted que el profesorado convive en situaciones de escasez o carencia (Vulnerabilidad social)? De qué tipo?

11. ¿Cómo valora usted las relaciones laborales en la profesión docente (ambiente psicosocial, organización escolar)?

12. ¿Cuál es su apreciación sobre el tema de la seguridad laboral en la profesión docente?

Anexo 4. Guión grupo focal.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE, SEVILLA-ESPAÑA

GUÍA GRUPO FOCAL

Objetivo: Recabar información complementaria que permita sustentar sobre la realidad y contexto sobre la temática "***Percepciones del profesorado de Educación Secundaria de Chontales (Nicaragua) sobre su escenario laboral educativo, situaciones en riesgo de exclusión social y salud.***

PREGUNTAS ORIENTADORAS

I. Escenario laboral educativo

1. ¿En su centro le facilitan los medios y recursos para desarrollar adecuadamente su desempeño como docente?
2. ¿Considera que la organización escolar y las relaciones laborales son adecuadas en su centro de trabajo?
3. ¿Qué comentario le merece la cantidad de tiempo total dedicado al desempeño docente? Le parece suficiente o es excesivo?

II. Profesión y realidad socioeconómica

4. ¿Se siente satisfecho desempeñándose como docente? ¿Por qué?
5. ¿Cómo cree que valora la sociedad la profesión docente?
6. ¿En relación a su remuneración salarial, considera que devenga un salario que le permite vivir cómodamente?

III. Desempeño y condiciones de salud

7. ¿A qué tipo de riesgos laborales cree que está expuesto un docente?

8. ¿Qué aspectos relacionados con su trabajo cree que son los que más afectan o podrían afectar su salud?

9. ¿Considera que la profesión docente nos conlleva a un desgaste emocional y físico (síndrome de Burnout)?

10. Su desempeño como docente siente que vive en situaciones de escasez o carencia?, Si es así ¿cómo afecta esto su salud?

Anexo 5. Consistencia interna del cuestionario

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	157	100.0
	Excluidos	0	.0
	Total	157	100.0
a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.			

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.866	78

Anexo 6. Procesamiento de los datos en SPSS

Base Datos Tesis.sav [Conjunto_de_datos1] - PASW Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	Sexo	Numérico	8	0	Indica el sexo a...	{1, Másculin...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
2	Edad	Numérico	8	0	Indica la edad d...	{1, Menos d...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
3	AñosDoc	Numérico	8	0	Indica el númer...	{1, Menos d...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
4	TipContrat	Numérico	8	0	Indica el tipo de...	{1, Definitivo...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
5	NivelAcad	Numérico	8	0	Indica el Nivel a...	{1, Normalis...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
6	TipoCentro	Numérico	8	0	Indica la nomen...	{1, Público}...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
7	NumPlazas	Numérico	8	0	Indica el númer...	{1, Media Pl...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
8	CiudadTrab	Cadena	15	0	Indica la ciudad...	Ninguna	Ninguna	8	Izquierda	Nominal	Entrada
9	ZonaResid	Numérico	15	0	Indica la zona g...	{1, Centro d...	Ninguna	8	Derecha	Nominal	Entrada
10	SatisfLab	Numérico	8	0	Indica que tan ...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
11	GustaProf	Numérico	8	0	Indica si le gust...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
12	ProfValiosa	Numérico	8	0	Considera que ...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
13	RolCambio	Numérico	8	0	Considera que j...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
14	SufPrepa	Numérico	8	0	Considera tener...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
15	EmpleEstab	Numérico	8	0	Consideras pos...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
16	RelaOtEst	Numérico	8	0	Relaciones con...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
17	TrabValSoc	Numérico	8	0	Considera que ...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
18	SalVivienda	Numérico	8	0	Su salario le pe...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
19	SalAuto	Numérico	8	0	Su salario le pe...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
20	CondViCasa	Numérico	8	0	Condiciones bá...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
21	Ingrerecrea	Numérico	8	0	Sus ingresos s...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
22	AcceNeceBa	Numérico	8	0	Con su salario ...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
23	ServInternet	Numérico	8	0	Tiene servicio d...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
24	FormContinua	Numérico	8	0	Sus ingresos le...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada

Vista de datos | Vista de variables

Base Datos Tesis.sav [Conjunto_de_datos1] - PASW Statistics Editor de datos

Archivo Edición Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
57	CondiTraSal...	Numérico	8	0	Consideras que...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
58	SisteSalud	Numérico	8	0	El sistema de s...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
59	ProbSaludRel	Numérico	8	0	Considera habe...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
60	PermSalud	Numérico	8	0	Le conceden el...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
61	ViveCarencia	Numérico	8	0	Considera que ...	{0, Nada/No...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
62	PadecDisfonia	Numérico	8	0	Padece de Disf...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
63	PadecVaric...	Numérico	8	0	Padece de Vári...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
64	PadecColu...	Numérico	8	0	Padece de enfe...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
65	PadecTendi...	Numérico	8	0	Padece de tend...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
66	PadecEstres	Numérico	8	0	Padece de estrés	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
67	PadecDepre...	Numérico	8	0	Padece de depr...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
68	PadecInso...	Numérico	8	0	Padece de inso...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
69	PadecGastr...	Numérico	8	0	Padece de gast...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
70	PadecResfri...	Numérico	8	0	Padece de resf...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
71	PadecHipert...	Numérico	8	0	Padece de Hip...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
72	PadecColon	Numérico	8	0	Padece de Col...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
73	PadecGinec...	Numérico	8	0	Padece de tras...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
74	PadecDiabe...	Numérico	8	0	Padece de diab...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
75	PadecOtras	Numérico	8	0	Padece de otro...	{1, Si}...	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
76	Profesion	Numérico	8	2	Se refiere a asp...	Ninguna	Ninguna	6	Derecha	Escala	Entrada
77	SituacSocial	Numérico	8	2	Se refiere a asp...	Ninguna	Ninguna	9	Derecha	Escala	Entrada
78	Condiciones...	Numérico	8	2	Se refiere a situ...	Ninguna	Ninguna	16	Derecha	Escala	Entrada
79	Cuidadodela...	Numérico	8	2	Aspectos del c...	Ninguna	Ninguna	18	Derecha	Escala	Entrada
80											

Vista de datos | Vista de variables

Anexo 7. Publicaciones científicas que emanan de este trabajo