

PROBLEMAS ESPECIFICOS DEL COLECTIVO DE PROFESORES INTERINOS

MARIA LUISA THODE MAYORAL

RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación realizada entre el profesorado interino de E.G.B. de la provincia de Málaga. A una muestra de estos profesores se les ha pasado cuatro cuestionarios: Mispé-30, Friedman, un cuestionario sobre problemas específicos de este colectivo y otro sobre fuentes de malestar del profesorado. Los resultados nos hacen cuestionarnos la actual organización del colectivo de interinos: acceso al funcionariado, continuos cambios de centro, falta de oportunidades de éxito profesional... También nos ponen en evidencia la falta de formación, asesoramiento y apoyo con que cuentan estos profesores.

ABSTRACT

This article presents a research about temporary school teachers in Málaga. A sample of them answered four questionnaires: Mispé-30, Friedman, a questionnaire about specific problems of this group and another one about major sources of burnout at work. The outcome argue about the present organization of this group: professional access, continuous school changes, a lack of opportunities of professional success... Also point out the lack of training, advice and support for this teachers.

PALABRAS CLAVE

Evaluación problemas administrativos y pedagogias profesorado interino.

KEYWORDS

Assessment administratif and pedagogique problems of no permanent teachers.

1. INTRODUCCION

Este trabajo de investigación pretende ahondar en el conocimiento y comprensión de los problemas del enseñante en general, que repercuten sobre su personalidad y le impiden un desarrollo objetivo de su trabajo. En particular, trata de identificar los problemas de los que están empezando, es decir de los interinos, con objeto de contribuir a un mayor conocimiento que propicie la mejora de las condiciones iniciales de enseñanza.

Los interinos de E.G.B. constituyen un grupo reducido de enseñantes cuyo destino es cubrir las bajas médicas y las vacantes que se producen en los centros.

Si las condiciones iniciales de enseñanza son siempre difíciles, en el caso de los interinos tienen unas connotaciones muy negativas que las hacen especialmente duras, pues no se trata solo de la situación típica del profesor novel en la que se da una confrontación de

la preparación recibida con la realidad escolar, sino que además tiene que adaptarse a una serie de características y exigencias propias de esta situación, como la inestabilidad laboral o el cambio continuo de centro.

A veces, ni siquiera es posible esta confrontación si la duración de la sustitución es corta, o si se siente obligado, por motivos pedagógicos, a ceñirse a una programación ajena.

Sin embargo los comienzos de trabajo como interino se experimentan con alegría debido a distintas causas: se realizan los ideales acumulados durante los estudios de trabajar como enseñante; el choque con la realidad no es brusco, ya que no existe en muchos casos la responsabilidad de algunas tareas propias del maestro como: elaboración del Plan de Centro, Memoria, Reglamento de Régimen Interior, realización de una programación para todo el curso, tutorías de alumnos. ...

Pero aunque este primer contacto con la realidad parece propiciar la concentración en los aspectos pedagógicos, pronto se descubre que no aporta experiencias válidas y significativas puesto que:

- No se llega a poner en práctica la teoría aprendida en la realización de proyectos curriculares y su seguimiento.
- No se puede conformar un estilo docente, puesto que muchas veces está supeditado al estilo y programación del profesor titular.
- Surgen dificultades con los alumnos en cuanto a disciplina, provocadas en muchos casos por lo efímero de la estancia en el centro.
- No se puede experimentar nuevos métodos y técnicas de enseñanza, elaborar adaptaciones curriculares para adecuar la enseñanza a las diferencias individuales de los alumnos, realizar una evaluación continua, reajuste de programaciones...

Es decir, el trabajo como interino propicia muy diversas experiencias debido a los cambios continuos de centro, lo que implica cambio de compañeros, alumnos y nivel a impartir, pero a su vez estas experiencias son bastante pobres en cuanto a sus posibilidades de formación como profesor. Carecen de autenticidad y significación para el interino, pues no son consistentes con sus planteamientos y por ello no llegan a implicarle personalmente (Santos, 1983).

Debido a esto, la primitiva ilusión se va transformando en escepticismo, subyace un sentimiento de discriminación en el trato laboral y profesional ante el que cada uno se ajusta con cierto coste de su salud mental.

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACION

Partiendo de la importancia que tienen los primeros años de enseñanza para la configuración de la personalidad del profesor, este trabajo pretende estudiar hasta qué punto la actual organización del colectivo de interinos favorece o perjudica el logro de una experiencia enriquecedora y positiva para el establecimiento de un rol ajustado como enseñante.

3. HIPOTESIS

1º. Como primera hipótesis se pretendía estudiar la relación existente entre el tiempo que dura esta situación de interinidad y el agotamiento psíquico y físico del enseñante, intentando confirmar la hipótesis de que la duración prolongada de la situación de interinidad aumenta el agotamiento psíquico y físico del enseñante.

2º. En segundo lugar, se pretendía estudiar la influencia que este agotamiento tiene sobre la configuración de la personalidad del profesor, suponiendo la existencia de una relación negativa entre el agotamiento psíquico y físico y la configuración del rol profesional.

3º. Por último, se intentaba investigar hasta qué punto la situación laboral de interinidad en la que se encuentra dispersa toda su atención, lo que no favorece la concentración en la resolución de cuestiones propiamente profesionales, proponiéndose demostrar que existe una relación inversa entre la capacidad para centrarse en la resolución de las cuestiones pedagógicas y el estado de incertidumbre que conlleva ésta situación laboral.

4. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

La investigación se llevó a cabo a través de varias fases:

I Fase: De preparación y elaboración del material necesario

Los instrumentos de recogida de datos han sido los cuestionarios. Se han utilizado:

- El MISPE-30: modelo reducido del MISPE-60 diseñado por la Dra. A. Abraham, que utiliza el método de Q-sort para el conocimiento de la imagen que el profesor tiene de sí mismo, a través de las cuatro imágenes que existen en él: la que tiene de sí mismo, la que cree que tiene ante la autoridad, la que cree que ofrece a los alumnos y la que le gustaría ser. Este cuestionario se ha evaluado de acuerdo a los datos obtenidos para los profesores españoles correspondientes a investigaciones anteriores (Esteve, 1983).

- El FRIEDMAN: es una forma reducida hecha por la Dra. A. Abraham del cuestionario de I. Friedman (1985), que estudia el grado de agotamiento, de estrés y de falta de realización del individuo por referencia a su trabajo como enseñante y sus proyecciones en la sociedad.

- CUESTIONARIO Nº 1: basado en un cuestionario realizado por el Dr. Julio Vera (1988), recoge datos para la información relativa a la problemática específica de este colectivo y para la estructuración estadística de la muestra. El tipo de respuestas pedidas era abierta en el caso de señalar problemas detectados por los interinos, y cerrada en el tipo de relaciones establecidas con los demás miembros de la Comunidad Escolar.

- CUESTIONARIO Nº 2: este cuestionario se elaboró con posterioridad para una investigación más amplia que incluía a todo el profesorado de E.G.B., y está basado en otros trabajos (Manera y Wright, 1981; Vera, 1988). Su finalidad era detectar los factores

productores de malestar entre el profesorado, y se ha considerado interesante incluir aquí los datos que hacen referencia al colectivo de interinos.

Consta de dos partes:

- Una que tiene 29 ítems en los que se pide que señale en una escala nominal de siete puntos (1 = nunca; 2 = muy raramente; 3 = raramente; 4 = a veces; 5 = a menudo; 6 = muy a menudo; 7 = siempre) el grado de malestar que produce cada uno de ellos.
- Otra que recoge datos para el tratamiento estadístico.

II Fase: Realización de las entrevistas

Una vez preparado el material se procedió a pasar los cuestionarios a través de entrevistas con los profesores interinos. En ellas se amplió y matizó la información requerida en los cuestionarios, refiriéndose a los sentimientos propios.

También se realizaron entrevistas con algunos representantes de distintas centrales sindicales con objeto de recabar información sobre las disposiciones legales que regulaban a este colectivo y sobre los acuerdos y las negociaciones en curso.

III Fase: De interpretación de datos y obtención de resultados

Esta fase comprendía la interpretación de los cuestionarios conforme a unos baremos ya establecidos y el tratamiento estadístico de todos los datos obtenidos.

La primera parte de investigación cualitativa se desarrolla con un estudio de caso específico, del que no se hace mención en este artículo.

La segunda parte de investigación cuantitativa se lleva a cabo mediante un estudio estadístico de la muestra.

5. MUESTRA

La muestra se compone de 34 profesores interinos de E.G.B. sobre una población de 284 existentes en el momento de realizar la investigación. El muestreo se ha hecho estratificado con objeto de mejorar las estimaciones mediante el previo agrupamiento de los elementos más parecidos entre sí. Se ha dividido la población en base al criterio de antigüedad, haciéndose cinco grupos:

1. Un grupo de 20 profesores interinos que comenzaron a trabajar en el curso 85-86.
2. Un grupo de 27 profesores que comenzaron a trabajar en el curso 86-87.
3. Un grupo de 33 profesores que comenzaron a trabajar en el año 87.
4. Un grupo de 90 profesores que comenzaron a trabajar en el curso 87-88.
5. Un grupo de profesores que empezaron a trabajar en el curso 88-89.

Esta muestra supone el 11'97% de la población total de interinos. El procedimiento de selección de la muestra se ha realizado teniendo en cuenta la necesidad de estratificación de la muestra, aunque en muchos casos ha dependido de los datos de que se disponía.

6. RESULTADOS

Del estudio de casos se puede deducir que el interino medio tiene la especialidad de Ciencias Sociales (en un 38'2% frente a otras especialidades como Ciencias -26'5%-, Preescolar -14'7%-, Inglés -11'8%-, Educación Especial -5'9%-, o Licenciado -2'9%-), y no tiene ninguna otra titulación (en un 76'47% frente al 23'53% que sí la tienen); que es soltero y tiene 28 años, que ha pasado por una media de 7 centros; anteriormente no había trabajado en la enseñanza; posee vehículo propio para los desplazamientos; además ha opositado una media de cuatro veces, aunque cree que la oposición no es el medio más idóneo para acceder a la función docente. Esto se fundamenta en la opinión de que las oposiciones no valoran la preparación pedagógica, no valoran la práctica docente, no valoran las capacidades y aptitudes y además no son objetivas y se prestan a enchufismos.

Los datos obtenidos en la investigación cuantitativa del tratamiento estadístico han sido:

A) Tipos de equilibrio:

Los porcentajes de los tipos de equilibrio se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1: Porcentajes de los tipos de equilibrio

<i>SITUACIONES DE EQUILIBRIO</i>	<i>TOTAL</i>	<i>TOTAL*</i>
A. Abundancia de contradicciones	23'53%	15'04%
B. Incapacidad para soportar la ansiedad. Inhibición	20'59%	23'35%
C. Depreciación del yo. Ansiedad dominante	4.12%	28'04%
D. Equilibrio	11'76%	34'55%
* Fuente: ESTEVE, J.M.; LOPEZ MELERO, M. y ORTIZ TALLO, M.: <i>Incidencia del ejercicio profesional en la personalidad de los educadores</i> . Málaga, 1983, XI Plan Nacional de Investigación Educativa.		

Estos datos, comparados con los obtenidos por el profesor Esteve y colaboradores (1983), muestran un mayor número de casos en el tipo de equilibrio A, cuya característica dominante es la abundancia de contradicciones; un menor número de casos de equilibrio tipo B, cuya característica es la incapacidad para soportar la ansiedad y la inhibición como mecanismo de defensa; un mayor número de casos de equilibrio C; es decir, de profesores con tendencia a la depreciación del yo y cuyo rasgo dominante es la ansiedad; y por último un número bastante menor de casos de equilibrio tipo D o equilibrio entre la aceptación y la insatisfacción.

El aumento de casos en el tipo de equilibrio A, puede deberse a que se trata de profesores con poco tiempo de docencia y por lo tanto no tienen aún formados esquemas de actuación prácticos, y que por ello adoptan conductas fluctuantes.

La disminución de casos en el equilibrio tipo B, puede ser debido a que la confrontación con la realidad no es muy brusca y por ello no provoca una ansiedad como para que ponga en marcha mecanismos de evasión como la inhibición o la rutinización.

El mayor número de casos en el tipo de equilibrio C, puede ser debido a la falta de recursos para llevar a la práctica los ideales aprendidos, derivada de la propia situación de ser sustituto o bien de la inexperiencia. Tiene tan idealizada la teoría pedagógica, que cuando los compara con la práctica que puede desarrollar en su situación, le lleva a esquemas de ansiedad que manifiesta mediante una hiperactividad, o bien a través de la depreciación de sí mismo.

También el número bastante inferior de casos de equilibrio tipo D, puede ser debido a que al tratarse de profesores principiantes, aún no hayan desarrollado una conducta integrada que les lleva a la búsqueda de soluciones dentro de un equilibrio entre la aceptación y la ansiedad.

Por grupos estratificados de interinos (grupo 1 = los que empezaron a trabajar en el curso 85-86; grupo 2 = los correspondientes al curso 86-87; grupo 3 = los del año 87; grupo 4 = los del curso 87-88; y grupo 5 = los del curso 88-89), se observa en el cuadro 2 que los mayores porcentajes de ansiedad y depreciación se encuentran en los grupos más antiguos, lo que confirma las suposiciones realizadas en la segunda hipótesis de que existe una relación negativa entre el agotamiento acumulado a través del tipo y la configuración del rol profesional.

Cuadro 2: Tipos de equilibrio por grupos estratificados

		<i>grupo 1</i>	<i>grupo 2</i>	<i>grupo 3</i>	<i>grupo 4</i>	<i>grupo 5</i>
Contradicciones	%	25	0	50	22'2	12'5
	nº A	1	0	4	2	1
Inhibiciones	%	0	20	37'5	11'1	25
	nº B	0	1	3	1	2
Ansiedad	%	50	80	12'5	55'5	36'5
	nº C	2	4	1	5	3
Equilibrio	%	25	0	0	11'1	25
	nº D	1	0	0	1	2

B) Agotamiento:

B.1.) Agotamiento psíquico y falta de realización profesional: Como se observa en el cuadro 3, la mayoría de los interinos (un 79'42%) padece un agotamiento psíquico medio-bajo (situado entre el 25 y el 50%).

Cuadro 3: Porcentajes totales de agotamiento psíquico

<i>AGOTAMIENTO PSIQUICO</i>	<i>TOTAL</i>
$a \leq 25\%$	8'82%
$25\% < a \leq 50\%$	79'42%
$50\% < a \leq 75\%$	11'76%
$a > 75\%$	-

El mayor grado de agotamiento psíquico y falta de realización profesional, según se observa en el cuadro 4, se da entro del grupo 1 de interinos. Esto confirma la primera hipótesis de que la duración prolongada de la situación de interinidad aumenta el agotamiento psíquico del enseñante.

Cuadro 4: Agotamiento psíquico y falta de realización profesional

	<i>grupo 1</i>	<i>grupo 2</i>	<i>grupo 3</i>	<i>grupo 4</i>	<i>grupo 5</i>
$a \leq 25\%$	0	0	0	11'1	25
$25\% < a \leq 50\%$	75	80	100	77'7	62'5
$50\% < a \leq 75\%$	25	20	0	11'1	12'5
$a > 75\%$	0	0	0	0	0

B.2.) Agotamiento en general:

Según se observa en el cuadro 5, los interinos mayoritariamente tienen un agotamiento general (en un 76'74%) medio-bajo (entre el 25 y el 50%).

Cuadro 5: Porcentajes totales de agotamiento general

<i>AGOTAMIENTO GENERAL</i>	<i>TOTALES</i>
$a \leq 25\%$	-
$25\% < a \leq 50\%$	76'47%
$50\% < a \leq 75\%$	23'53%
$a > 75\%$	-

Observando el cuadro 6 vemos que los mayores porcentajes de agotamiento general se dan dentro de los grupos más antiguos de interinos. Estos datos refuerzan la afirmación anterior de que los casos más numerosos de agotamiento en general se dan entre los interinos que llevan más tiempo trabajando.

Cuadro 6: Agotamiento general por grupos

	<i>grupo 1</i>	<i>grupo 2</i>	<i>grupo 3</i>	<i>grupo 4</i>	<i>grupo 5</i>
$a \leq 25\%$	0	0	0	0	0
$25\% < a \leq 50\%$	50	60	100	77'7	75
$50\% < a \leq 75\%$	50	40	0	22'2	25
$a > 75\%$	0	0	0	0	0

C) Problemas detectados por el colectivo de interinos:

Un resumen de los problemas más importantes detectados por el colectivo de interinos se observa en el cuadro 7.

Cuadro 7: Problemas detectados por el colectivo de interinos

	Lo señalan	en 1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar
Inestabilidad laboral	94'12%	24	6	1	-	1
Desplazamientos o traslados de residencia	55'88%	3	10	5	1	-
Económicos	50%	1	4	8	2	2

Cambio continuo de compañeros	47%	3	6	5	2	-
Discriminación en el trato	17'6%	-	-	2	3	1
No apoyo de los compañeros	17'6%	-	3	1	2	-
No se tiene en cuenta especialidad	17'6%	-	1	1	3	1
Acceso a la función docente	14'7%	-	-	1	4	-
Imposibilidad de proyecto propio	14'7%	-	2	1	1	1
Falta de integración en el colegio	11'76%	-	-	2	1	1
Falta de tiempo para estudiar	8'8%	1	1	1	-	-
Angustia ante la oposición	5'88%	1	-	1	-	-
Falta de conexión con el tutor	2'9%	-	-	-	1	-
Desprecio de los funcionarios administrativos	2'9%	-	-	-	1	-
No observar la evolución de los alumnos	2'9%	-	-	-	-	1
Sentimiento de apatía	2'9%	1	-	-	-	1
Falta de orientación	2'9%	-	-	-	-	1
No cuenta la antigüedad	2'9%	-	-	-	-	1
Inseguridad al dirigir tu vida	2'9%	-	-	-	1	-
Falta de solidaridad en el colectivo	2'9%	-	-	-	-	1
Falta de medios en el colegio	2'9%	-	-	-	1	-

Esto significa que el principal problema que detecta el colectivo de interinos es la inestabilidad laboral. En segundo lugar estaría el problema de tener que desplazarse y cambiar de residencia continuamente, lo cual nos lleva al tercer problema, que es la cuestión

económica. El cuarto problema importante es el cambio continuo de alumnos, compañeros, centro, etc. Después hay una serie de problemas que no son detectados por la mayoría, pero que también pueden influir particularmente en la evolución de cada uno. En definitiva, los problemas señalados en los primeros lugares se refieren a problemas de tipo laboral.

D) Relaciones:

La calidad de las relaciones que se establecen con los distintos miembros de la comunidad escolar se han medido en porcentajes, obteniéndose los resultados que se presentan en el cuadro 8.

Cuadro 8: Calidad de las relaciones

	Muy positivas	Positivas	Regulares	Negativas	Muy negativas
con los alumnos	41'17%	52'9%	11'76%	2'9%	2'9%
con los padres	8'8%	47%	32'35%	5'88%	2'9%
con los compañeros	29'4%	47'05%	20'58%	2'9%	-
con los directores	11'76%	61'76%	23'52%	-	-
con los inspectores	-	14'7%	5'88%	17'64%	11'76%

Es decir, en general los profesores interinos consideran en su experiencia que han tenido con los alumnos unas relaciones positivas; con los padres, las relaciones han sido regulares; con los compañeros las relaciones son positivas, así como con los directores; sin embargo con los inspectores hay una tendencia a considerar las relaciones negativas.

E) Grado de malestar detectado en el cuestionario nº 2:

Las respuestas absolutas dadas por los interinos a los 29 ítems de este cuestionario, en el que cada ítem se puede evaluar según una escala nominal de siete puntos, se observan en el cuadro 9 y las mismas en porcentajes, se pueden observar en el cuadro 10.

Cuadro 9: Respuestas dadas en frecuencias por los interinos al Cuestionario Nº 2

ITEMS	1	2	3	4	5	6	7
1. La disciplina en clase	2	4	6	23	15	11	9
2. Motivación de los alumnos	4	4	3	18	18	14	9
3. Adecuar las enseñanzas a las diferencias individuales	10	2	6	19	13	11	9
4. Evaluación del alumno	7	15	12	18	10	5	3
5. Detectar el nivel de conocimientos del alumno	9	13	16	13	10	5	4

6. Tratamiento con alumnos de aprendizaje distinto a la mayoría	8	14	7	17	7	13	4
7. Tratamiento de alumnos de origen cultural y social distinto	16	20	10	16	6	1	1
8. Relaciones con los padres	11	15	12	21	7	3	1
9. Organización de actividades extraescolar.	23	15	9	15	4	4	0
10. Uso de libros de texto	13	14	10	20	5	4	4
11. Relaciones con los administrativos de educación	19	9	16	11	8	4	3
12. El trabajo burocrático	10	8	10	18	10	4	10
13. Organización del trabajo en clase	9	18	14	20	5	2	2
14. Insuficiencia de dotaciones y material	3	5	9	16	8	15	14
15. Falta de tiempo para desempeñar todas las funciones	3	3	7	18	14	17	8
16. Programación diaria y preparación de las clases: objetivos...	4	12	13	19	9	3	10
17. Uso efectivo de diferentes métodos de enseñanza	4	9	18	24	11	3	1
18. Vigilancia del Reglamento de Régimen Interior	11	17	19	11	9	2	1
19. Número de alumnos por clase	3	3	12	16	9	13	14
20. Relaciones con los cargos directivos	27	15	12	9	4	2	1
21. Relaciones con la inspección	24	6	17	8	9	2	4
22. Asesoramiento sobre problemas con alumnos concretos	14	11	12	19	6	4	4
23. Falta de apoyo y orientación	3	2	9	20	16	6	13
24. Relaciones con los compañeros	22	19	9	13	3	3	1
25. Dominio de las materias a impartir	8	26	14	13	6	2	1
26. Falta de tiempo libre: para estudiar...	2	6	4	18	16	11	13
27. Participación en actividades de formación permanente	12	13	12	12	13	2	6
28. Falta de reconocimiento social, económico, de la Administración...	3	6	4	29	5	11	12
29. Desempeño de tareas no específicas: vigilancia de recreos, comedor	11	19	11	13	5	6	5

1 = Nunca; 2 = Muy raramente; 3 = Raramente; 4 = A veces; 5 = A menudo; 6 = Muy a menudo; 7 = siempre

Cuadro 10: Respuestas dadas por los interinos en porcentajes

ITEMS	1	2	3	4	5	6	7
1. La disciplina en clase	2'86	5'71	8'57	32'86	21'43	15'71	12'86
2. Motivación de los alumnos	5'71	5'71	4'29	25'71	25'71	20'00	12'86
3. Adecuar las enseñanzas a las diferencias individuales	14'29	2'86	8'57	27'14	18'57	15'71	12'86
4. Evaluación del alumno	10'00	21'43	17'14	25'71	14'29	7'14	4'29
5. Detectar el nivel de conocimientos del alumno	12'86	18'57	22'86	18'57	14'29	7'14	5'71
6. Tratamiento con alumnos de aprendizaje distinto a la mayoría	11'43	20'00	10'00	24'29	10'00	18'57	5'71
7. Tratamiento de alumnos de origen cultural y social distinto	22'86	28'57	14'29	22'86	8'57	1'43	1'43
8. Relaciones con los padres	15'71	21'43	17'14	30'00	10'00	4'29	1'43
9. Organización de actividades extraescolares	32'86	21'43	12'86	21'43	5'71	5'71	0'00
10. Uso de libros de texto	18'57	20'00	14'29	18'57	7'14	5'71	5'71
11. Relaciones con los administrativos de educación	27'14	12'86	22'86	15'71	11'43	5'71	4'29
12. El trabajo burocrático	14'29	11'43	14'29	25'71	14'29	5'71	14'29
13. Organización del trabajo en clase	12'86	25'71	20'00	28'57	7'14	2'86	2'86
14. Insuficiencia de dotaciones y material	4'29	7'14	12'86	22'86	11'43	21'43	20'00
15. Falta de tiempo para desempeñar todas las funciones	4'29	4'29	10'00	25'71	20'00	24'29	11'43
16. Programación diaria y preparación de las clases: objetivos...	5'71	17'14	18'57	27'14	12'86	4'29	11'43
17. Uso efectivo de diferentes métodos de enseñanza	5'71	12'86	25'71	34'29	15'71	4'29	1'43
18. Vigilancia del Reglamento de Régimen Interior	15'71	24'29	27'14	15'71	12'86	2'86	1'43
19. Número de alumnos por clase	4'29	4'29	17'14	22'86	12'86	18'57	20'00
20. Relaciones con los cargos directivos	38'57	21'43	17'14	12'86	5'71	2'86	1'43

21. Relaciones con la inspección	34'29	8'57	24'29	11'43	12'86	2'86	5'71
22. Asesoramiento sobre problemas con alumnos concretos	20'00	15'71	17'14	27'14	8'57	5'71	5'71
23. Falta de apoyo y orientación	4'29	2'86	12'86	28'57	22'86	8'57	18'57
24. Relaciones con los compañeros	31'43	27'14	12'86	18'57	4'29	4'29	1'43
25. Dominio de las materias a impartir	11'43	37'14	20'00	18'57	8'57	2'86	1'43
26. Falta de tiempo libre: para estudiar...	2'86	8'57	5'71	25'71	22'86	15'71	18'57
27. Participación en actividades de formación permanente	17'14	18'57	17'14	17'14	18'57	2'86	8'57
28. Falta de reconocimiento social, económico, de la Administración...	4'29	8'57	5'71	41'43	7'14	15'71	17'14
29. Desempeño de tareas no específicas: vigilancia de recreos, comedor	15'71	27'14	15'71	18'57	7'14	8'57	7'14

1 = Nunca; 2 = Muy raramente; 3 = Raramente; 4 = A veces; 5 = A menudo;

6 = Muy a menudo; 7 = Siempre

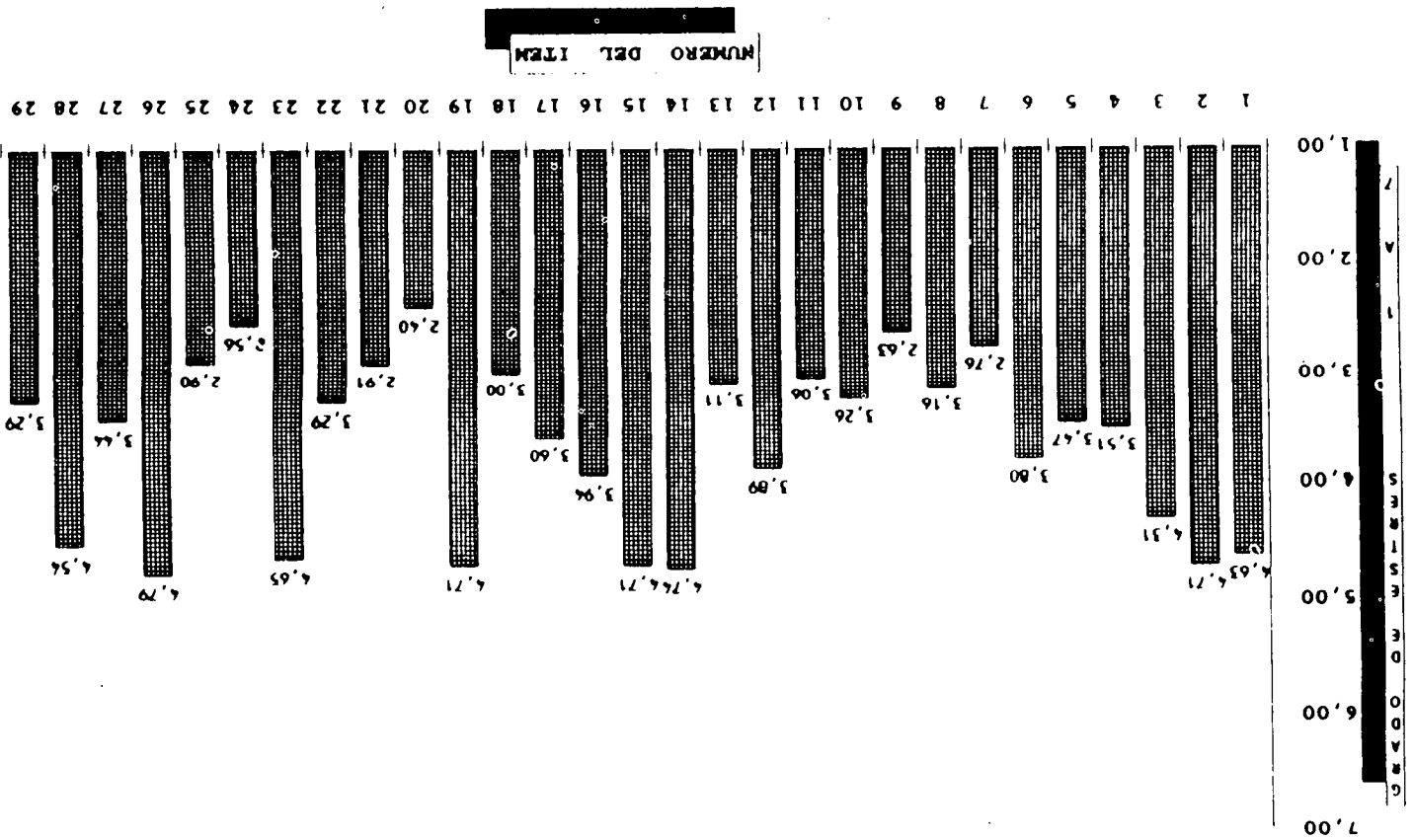
A este cuestionario han contestado un total de 70 interinos. Las respuestas generalmente se agrupan alrededor de los valores centrales, salvo en determinados ítems que vamos a analizar más detenidamente en torno a dos bloques:

1. Respuesta que señalan ítems que provocan mayor grado de malestar.
2. Respuestas que señalan ítems que nunca o muy raramente provocan malestar.

1. En este bloque de respuestas se encuentran los siguientes ítems por orden de mayor a menos malestar provocado: "Falta de tiempo libre: para estudiar, profundizar en tu materia...", "Insuficiencia de dotaciones y material", "Motivación de los alumnos", "Falta de tiempo para desempeñar todas las funciones", "Número de alumnos por clase", "Falta de apoyo y orientación", "La disciplina en clase", "Falta de reconocimiento social, económico, de la Administración...", y "Adecuar las enseñanzas a las diferencias individuales".

La media de respuestas obtenidas en cada uno de estos ítems es superior al valor central, como puede observarse en el gráfico nº 1, (que presenta la respuesta media dada por los interinos a cada ítem, de los que aparecen en los cuadros 9 y 10).

Gráfico 1: Respuesta media de interinos



Esto quiere decir que los interinos disponen de muy poco tiempo libre para estudiar y profundizar en las materias que imparten; lo cual se puede explicar debido a que, como señalaban en el Cuestionario nº 1, no se tiene en cuenta la especialidad en la colocación de efectivos, y ello les obliga a impartir cualquier nivel y especialidad.

En segundo lugar les produce malestar la falta de dotaciones y material, es decir, la falta de medios ya expuesta en el Cuestionario nº 1.

En tercer lugar a los interinos les produce malestar la motivación de los alumnos, para lo que carecen de habilidades según se señala en investigaciones sobre profesores principiantes (Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Veenman, 1984; Hart, 1987; Vera, 1988). El mismo grado de malestar les produce la falta de tiempo para desempeñar todas las funciones en la escuela, debido al excesivo número de ellas de que consta la profesión docente. Y de igual manera denotan el número excesivo de alumnos por clase.

También les produce malestar la falta de apoyo y orientación que reciben en el desempeño de su trabajo, lo que viene a corroborar los datos obtenidos en el Cuestionario nº 1.

La disciplina en clase les produce malestar, como también se señala en otras investigaciones realizadas anteriormente (Manera, 1981; Fletcher y Payne, 1982; Vonk, 1983; Veenman, 1984; Cole, 1985; Kyriacou, 1987; Hart, 1987; González, 1987; Vera, 1988; Gómez Pérez, 1991). También detectan una falta de reconocimiento, tanto social como económico y por parte de la Administración, de la figura del profesor. Y por último señalan la dificultad de adecuar las enseñanzas a las diferencias individuales, lo que también corrobora las investigaciones anteriores.

2. En este bloque tenemos los ítems que señalan como bajos productores de malestar. Lo que menos les molesta son las relaciones con los cargos directivos (ver gráfico 1), eso coincide con los datos obtenidos en el Cuestionario nº 1, donde estas relaciones se consideraban mayoritariamente positivas.

En segundo lugar consideran las relaciones con los compañeros, lo que también coincide con los datos obtenidos a través del Cuestionario nº 1, donde estas relaciones se clasifican como positivas fundamentalmente.

Tampoco les produce mucho malestar la organización de actividades extraescolares, ni el tratamiento con alumnos de origen cultural y social distinto.

Curiosamente señalan mayoritariamente que muy raramente les produce malestar el dominio de las materias a impartir, lo cual parece ser contradictorio con el ítem 26: "Falta de tiempo libre para estudiar, profundizar en tu materia...", que tenía la media más alta de grado de malestar. Una explicación a este hecho puede estar en que consideren el dominio de las materias a impartir como el nivel de conocimientos teóricos que tienen de la misma y no el conjunto de habilidades necesarias para hacérselas llegar al alumno.

Después se señalan las relaciones con la inspección, lo cual puede ser lógico que no les produzca malestar al no existir un trato directo con este Servicio Educativo. Tampoco les molesta la vigilancia del Reglamento de Régimen Interior, lo que también es lógico si tenemos en cuenta que muchas veces no llegan a conocerlo.

Entre estos dos bloques de respuestas se encuentran una serie de ítems que representan factores que a veces les producen malestar, como son: "Las relaciones con los administrativos de Educación", "La organización del trabajo en clase", "Las relaciones con los padres", "El uso de libros de texto", "El asesoramiento sobre problemas con alumnos concretos", "El desempeño de tareas no específicas: vigilancia de recreos, comedor...", "La participación en actividades de formación permanente", "Detectar el nivel de conocimientos del alumno", "La evaluación del alumno", "El uso efectivo de diferentes métodos de enseñanza", "El tratamiento de alumnos de aprendizaje distinto a la mayoría", "El trabajo burocrático", y "La programación diaria y preparación de las clases: objetivos, contenidos...".

7. A MODO DE CONCLUSION

Este estudio, basado en el MISPE-30, refleja que el profesorado interino, al ser un profesorado más joven -con una edad media de 28 años-, en general, aún no tiene consolidado un estilo docente y por ello se da en su actuación la abundancia de contradicciones, así como un menor número de casos de inhibición o falta de implicación personal y de equilibrio en el ejercicio de la enseñanza. Sin embargo, es alarmante el gran número de casos de depreciación del yo, lo que refleja que este profesorado se culpabiliza a sí mismo de las faltas y deficiencias de su situación. Esta autodepreciación propicia que su imagen se desvalorice ante sí mismo y le puede llevar al uso de la máscara profesional para presentar una mejor imagen ante los demás.

Esto puede llevarle progresivamente al desempeño de su trabajo con grandes dosis de ansiedad, ante el temor de que los demás descubran lo poco que él cree que vale. A esta situación puede llegarse debido a una falta de formación en técnicas cognitivas y habilidades sociales, que le prevengan en estos aspectos para evitar que se considere como el blanco de los fallos del Sistema.

Y es evidente que el Sistema presenta deficiencias que no pueden achacarse a las personas que ejercen la docencia. La falta de tiempo libre para estudiar y profundizar en las materias se hace patente, y es señalada por este colectivo, que se ve desbordado en el cumplimiento de múltiples funciones de las que muchas no son didácticas -vigilar recreos, hacer fotocopias...-; y sin embargo les restan tiempo para profundizar en la didáctica y epistemología de la materia, la elaboración de material didáctico, la elaboración de adaptaciones curriculares para los distintos alumnos, la organización de la clase,...

La falta de dotaciones y material puede impedir la puesta en práctica de proyectos que lo requieran, la realización de actividades consideradas más educativas o más significativas y, en definitiva, imponer una metodología basada en la utilización de la pizarra, la tiza y la voz del profesor, a sabiendas de sus consecuencias.

La falta de tiempo no es solo para estudiar, sino para el desempeño de todas las funciones que el profesor tiene asignadas, entre ellas las de perfeccionamiento, que es difícil y costoso realizar en horas no lectivas, teniendo en cuenta el horario del profesor y los desplazamientos que a menudo tiene que realizar.

El número de alumnos por clase también es muy elevado con respecto a los demás países europeos, lo que va en detrimento de la calidad de la enseñanza y de la salud y desgaste del profesor.

Otros fallos del Sistema, de los que el profesor no puede hacerse responsable, ni por los cuales debería autodespreciarse son: la falta de apoyo y orientación, tanto en la escuela, como en los Centros de Profesores, o en las respectivas Delegaciones de Educación. La falta de reconocimiento social, es decir, el desprestigio de esta profesión que se considera tan "fácil" tanto en lo que se refiere a titulación requerida como a su desempeño. La falta de reconocimiento económico, que hace que los profesores sean los funcionarios peor retribuidos. Y la falta de reconocimiento de la Administración que les hace ser el blanco de todas las quejas.

Las repercusiones de estas deficiencias inciden directamente en el desempeño del trabajo del profesor, en la calidad de la educación que imparte, en la calidad de las relaciones que establece con la comunidad, y en su salud.

En cuanto al agotamiento estudiado a través del cuestionario FRIEDMAN, se ha detectado un mayor porcentaje en los grupos más antiguos de interinos. Esto nos lleva a cuestionarnos que ello no solo es debido al desgaste profesional de estos enseñantes, sino a la incidencia en el mismo de otros factores, que podrían optimizarse con un cambio en la organización del colectivo.

Estos factores son: los sucesivos intentos fallidos de acceso al funcionariado, los continuos cambios de cen_o, alumnos, compañeros...; la falta de oportunidades de éxito profesional en el desempeño de su trabajo... Este prematuro agotamiento va en detrimento de la disposición del profesorado, lo que influye en la calidad de la enseñanza y, por ende, de los alumnos, por lo que sería interesante cuestionarse esta problemática que, como he expuesto anteriormente, puede mejorarse a través de una mejor organización de los efectivos.

Es de destacar la falta de formación, asesoramiento y apoyo con que cuentan, en general, los profesores principiantes. Falta de formación en cuanto al conocimiento de destrezas y habilidades profesionales y sociales con las que afrontar la falta de experiencia y la incidencia de problemas propios del Sistema. Falta de asesoramiento y apoyo que les sirva de orientación para la resolución de los problemas propiamente docentes.

Esta falta de formación la expresan a través de su preocupación en cuestiones como: el mantenimiento de la disciplina en clase, las adaptaciones curriculares a las diferencias individuales, la programación diaria y la preparación de las clases.

Teniendo en cuenta que las tendencias actuales van encaminadas a procurar una enseñanza de calidad, para ello sería imprescindible atender a las necesidades de formación del profesorado no solo inicial sino permanente. Así mismo habría que contemplar la posibilidad de que en cada centro existiera un pedagogo que actuara como consejero en los aspectos didácticos y de organización.

Nota de agradecimiento:

Este trabajo forma parte de otro más amplio, que constituye la Tesis de Licenciatura, realizado bajo la dirección del profesor José Manuel Esteve Zarazaga, a quien quiero mostrar mi gratitud por las sugerencias y orientaciones que han hecho posible llevarlo a buen término.

RECENSIONES BIBLIOGRAFICAS

- ABRAHAM, A. y COLABORADORES (1986): *El enseñante es también una persona*. Barcelona, Ed. Gedisa, S.A.
- ABRAHAM, A. (1987): *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona, Ed. Gedisa, S.A.
- ALFIERI, F. y OTROS (1984): *Profesión maestro: Las bases*. Barcelona, Ed. Fontanella, S.A.
- AMIEL-LEGIGRE, F. y PICHOT, P. (1980): *Psicopatología de la función docente*, DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1980): *La función docente*. Barcelona, Oikos-Tau S.A.
- BLASE, J.J. (1982) A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout, *Educational Administration Quarterly*, 18, 4 pp. 93-113.
- COATES, T. y THORESEN, C.E. (1976): Teacher Anxiety: A review with Recommendations, *Review of Educational Research* Vol. 46, Nº 2, pp. 159-184.
- COLE, M. (1985): *A crisis of identity: teachers in times of political and economic changes*. International Conference The Profession of Teaching and Mental Health. Salamanca.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCIA (1989): *Proyectos de Innovación y Experimentación*. Seminarios Permanentes. 1988-1989.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1980): *La función docente*. Oikos-Tau, S.A. Barcelona.
- EPOEs (1988): *El departamento de orientación en los centros educativos*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- ESTEVE, J.M. (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid, Ed. Narcea.
- ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona, Ed. Laia.
- ESTEVE, J.M. (1991): Los profesores ante la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 190, pp. 54-58. Barcelona, Ed. Fontalba, S.A.
- ESTEVE, J.M. y OTROS (1991): La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 192, pp. 61-67. Barcelona, Ed. Fontalba, S.A.
- FLETCHER, B. y PAYNE, R.L. (1982): Levels of Reported Stressors and Strains Amongst Scholteachers: some UK data. *Educational Review*, Vol. 34, Nº 3, pp. 267-278.
- GARCIA, M. (1991): Enfermedades del profesorado. Análisis y prevención. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 192, pp. 67-72. Barcelona, Ed. Fontalba, S.A.
- GARCIA, E. y GALAN, L. (1988): El discreto riesgo de enseñar. *El País*. Suplemento de Educación Nº 264 (martes 2/2/88).
- GIMENO, J. (1988): Proyecto de reforma. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 161. Barcelona, Ed. Fontalba, S.A.
- GOODALL, R. y BROWN, L. (1980): Understanding Teacher Stress, *Action in Teacher Education* 2, 4, pp. 17-22.
- GOMEZ, L.A. Y SERRA, E. (1989): Sobre la salud mental de los profesores. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 145. Barcelona, Ed. Fontalba, S.A.
- GOMEZ, L.A. (1991): *Tesis de Licenciatura*. Departamento de Psicología Social. Universidad de Valencia.
- GONZALEZ, J.F. (1987): Problemas percibidos por los profesores de E.G.B. en sus primeros años de docencia. *Aula Abierta* Nº 46, pp. 77-98.
- GRASA, R. (1988): Paisaje para una polémica. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 165. Barcelona, Ed. Fontalba.
- HART, N.I. (1987): Student teachers' anxieties: four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*. Vol. 29. Nº 1, pp. 12-18.
- HEMBLING, D.W. y GILLILAND, B. (1981): Is there an Identifiable Stress Cycle in the School Year? *The Alberta Journal of Educational Research* Vol. XXVII Nº 4, pp. 324-330.
- IMBERNON, F. (1988): Modelos y estrategias. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 161. Barcelona, Ed. Fontalba.
- IMBERNON, F. (1990): La formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 178. Barcelona, Ed. Fontalba, S.A.
- KEAVNEY G. y SINCLAIR, K.E. (1978): Teacher Concerns and Teacher Anxiety: A Neglected Topic of Classroom Research. *Review of Educational Research* Vol. 48, Nº 2, pp. 273-290.
- KOSSACK, S. y WOODS, S. (1980): Teacher Burnout: Diagnosis, Prevention, Remediation, *Action in Teacher Education*, Vol. II, Rev. 4, pp. 29-35.
- KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (1977): Teacher Stress: a review. *Educational Review*, Vol. 29, nº 4, pp. 299-306.
- KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (1978): Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology* Nº 48, jun., pp. 159-167.
- KYRIACOU, C. (1981): Social Support and Occupational Stress among Schoolteachers. *Educational Studies* Vol. 7, Nº 1, pp. 55-60.
- KYRIACOU, C. (1987): Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*. Vol. 29. Nº 2, pp. 146-152.
- MAURI MAJOST, T. (1988): Hacer prácticas. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 161. Barcelona, Ed. Fontalba, S.A.

- MANERA, E.S. y WRIGHT, R.E. (1981): Stress factors in teaching. *Action in Teacher Education* 2, 4, pp. 51-56.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*.
MORENO, A. (1989): *Reforma y formación del Profesorado*. Comunidad Escolar (20/12/89).
- ORTEGA, F. (1990): La indefinición de la profesión docente. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 186. Barcelona, Ed. Fontalba, S.A.
- PEREZ, A.I. (1990): La formación del profesor y la Reforma Educativa. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 181. Barcelona, Ed. Fontalba, S.A.
- PEREZ, J.A. (1989): Las relaciones del cine español con la escuela. Crónica de un desamor. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 173. Barcelona, Ed. Fontalba.
- PEREZ, D. (1989): *El paro se extiende entre los profesores de E.G.B.*, Comunidad Escolar (13/12/89).
- PINILLOS, J.L. (1975): *Principios de Psicología*. Madrid, Alianza Ed. S.A.
- POLAINO, A. (1982): El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía* Nº 40, pp. 17-46.
- RODRIGUEZ, A. (1981): El PSC pide subvenciones para premiar la calidad en las escuelas públicas, *El País*, (viernes 5/7/1991), p. 32.
- ROJAS, E. (1987): *El laberinto de la afectividad*. Ed. Espasa-Calpe. Madrid, Col. Austral.
- SABATO, J. (1990): El mayor Servicio Público, *El País*. Suplemento de Educación nº 361 (martes 20/3/90).
- SANDERS, D.P. y SCHWAB, M. (1982): A School Context for Teacher Development, *Theory into Practice* Vol. XIX, Nº 4, pp. 271-277.
- SANTOS, M.A. (1983): La "erosión" de la función docente. *Revista Española de Pedagogía*. Año XLI, Nº 159. Enero-Marzo, pp. 105-118.
- SOLANA, J. (1989): La Reforma del Sistema Educativo. *Cuadernos de Pedagogía* Nº 172. Barcelona, Ed. Fontalba, S.A.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985): *El aprendiz de maestro*. Servicio de Publicaciones del MEC, 2ª Ed.
- VEENMANS, S. (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. Vol. 54 Nº 2, pp. 143-178.
- VERA, J. (1988a): *El profesor principiante*. Valencia, Promolibro.
- VERA, J. (1988b): *La crisis de la función docente*. Valencia, Promolibro.
- VILLALAIN, P. (1989): *La consideración social del docente*, Comunidad Escolar (6/9/89).
- VONK, J.H.C. (1988): *Perspectives in the education and training of teachers*. Centre Unesco de Catalunya.
- VONK, J.H.C. (1983): Problems of the Beginning Teacher, *European Journal of Teacher Education*. Vol. 6, Nº 2.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Paidós-MEC.