

Efectos de la proporción de horas lectivas/no lectivas y la cantidad de estudiantes en aula en la percepción de bienestar/malestar docente: un estudio desde la perspectiva de profesores de un liceo municipal de Independencia

The effect of the ratio of class and non-class hours and student teacher ratio in the perception of Teacher's well-being and malaise: A study of the teachers' perspectives from a public school in Independencia

Maximiliano Acuña¹

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar el bienestar y malestar de profesores que se desempeñan en un liceo municipal de la comuna de Independencia. Específicamente, se pretende estudiar cómo las horas lectivas y no lectivas y la cantidad de estudiantes en aula afectan la percepción de bienestar o malestar docente. Metodológicamente, se aplicaron entrevistas semi estructuradas a 11 profesores, que permitieron estudiar sus percepciones sobre la temática. Asimismo, se aplicó el cuestionario SUSESO/ISTAS, el cual aporta información sobre el nivel de riesgo psicosocial laboral de los docentes. Las hipótesis de investigación-que señalaban que el tiempo no lectivo es insuficiente para lograr objetivos administrativos y de aprendizajes de los estudiantes, y que la cantidad de estudiantes en aula es excesiva para la mejora de los aprendizajes y el desempeño docente- fueron ampliamente corroboradas.

Palabras claves: Condiciones laborales docentes, Horas lectivas y no lectivas, Ratio profesor-estudiante

ABSTRACT

This dissertation analyzes teacher well-being and malaise who work in a public school in Independencia. Mainly, it studies how the student-teacher ratio, in class and non-class hours' distribution affects the perception of well-being and malaise. Methodologically, the data collection tool consisted of a semi-structured interview, which aimed at gathering the 11 teachers' perception towards the two aforementioned variables. Furthermore, the teachers' perceptions were then compared with the SUSESO/ISTAS standardized questionnaire, which provides information about psychosocial risks. The hypothesis, which point out that non-

¹ Agradecimientos al Colegio de profesores y a su programa de apoyo institucional a investigadores de post grado versión 2017.

class time is not enough to achieve their administrative objectives and the learning objectives, and the amount of students inside the classroom is excessive in order to improve learning process and the teachers' performance, were widely corroborated.

Keywords: teacher's labor conditions, Class and non-class time, Student-teacher Ratio

1.- INTRODUCCIÓN

En Chile, los docentes cuentan con variadas condiciones laborales, las cuales son regidas por la ley N° 20.903, conocida como Sistema de Desarrollo Profesional Docente². No obstante, los docentes que trabajan para particulares se rigen por otro cuerpo legal: el Código del trabajo. Las últimas reformas educativas³ apuntan a avanzar gradualmente a que todos los docentes que trabajen para sostenedores que reciban aportes públicos se rijan bajo la ley antes señalada.

En general, el horario laboral de un docente se divide en dos tipos de horas, según las actividades que se desarrollan en ese tiempo: horas lectivas, que son las horas que realiza docencia directa, y las horas no lectivas, que son las horas que tiene el docente para preparar todo lo relacionado con la docencia, incluido la revisión, evaluación y calificación, y tareas administrativas. La Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente establece que un profesor debe destinar como máximo un 70% de su horario semanal en la escuela para las funciones lectivas, y un 30% para realizar sus funciones no lectivas, donde no se deberían contar ni recreos ni almuerzos y este horario debe estar organizado y explícito para propender el trabajo pedagógico (Ministerio de Educación, 2015)

Por otra parte, la cantidad de estudiantes en sala está definido por el decreto número 8.144 del año 1980, donde se define que en la enseñanza parvularia, básica y media puede haber un máximo de 45 estudiantes por aula (Ministerio de Educación, 1980)

La UNESCO caracteriza que las condiciones laborales docentes son: la relación del número estudiante-maestro, los problemas de disciplina escolar, el tiempo dedicado a la docencia en aula, el multiempleo y los fenómenos referidos a la rotación de docentes. (OREALC/UNESCO, 2006). Las variables mencionadas apuntan al desarrollo de la docencia, por lo que cualquier oscilación y cambio de ellas, iría en beneficio o detrimento de las condiciones laborales de los docentes, provocando bienestar o malestar docente. En Chile estas

² Puesta en vigencia en el año 2016.

³ 2015-2016

condiciones están en situaciones extremas puesto que dedican por sobre las 40 horas semanales en sus labores docentes y que esta culturalmente aceptado que los docentes trabajen fuera de su horario laboral. Además, se descansa muy poco dentro de la jornada existiendo casos de 5 a 15 minutos por día. (OREALC/UNESCO, 2006)

Considerando lo antes mencionado, esta investigación busca aportar a la discusión local identificando de qué manera la proporción de horas lectivas y no lectivas, y la cantidad de estudiantes en aula afecta los niveles de bienestar o malestar laboral de los docentes pertenecientes a un liceo municipal de la comuna de Independencia.

2.- MARCO TEÓRICO

2.1 Contexto histórico:

Posterior del golpe de Estado de 1973 y la instauración de la dictadura cívico-militar, el sistema educativo chileno sufrió cambios estructurales que afectaron, a su vez, las condiciones de laborales docentes. Estos cambios estuvieron enfocados a la descentralización, a la desconcentración y al fortalecimiento de la provisión mixta de la educación por sobre el Estado docente que se había configurado hasta aquel entonces (Ruffinelli, 2017)

En el año 1978, mientras en la Oficina de Desarrollo y Planificación (ODEPLAN) del Ministerio de Hacienda se preparaban las políticas privatizadoras y descentralizadoras para la educación a cargo de los “Chicago Boys” (Pérez & Rojas-Murphy, 2017), en el Ministerio de Educación los contraalmirantes a cargo promulgaban una ley de carrera docente más centralizadora y de carácter funcionaria (Espinoza & González, 1993). Esta ley definió horarios semanales para el ejercicio de la docencia, los profesores de grado⁴ más bajos tenían una jornada de 30 horas semanales, y los de grado más alto cumplían una jornada de 44 horas (Junta de Gobierno, 1978). Además, con esta ley se permitió a los establecimientos asignar la jornada laboral del docente en días domingos o festivos, signo de una precarización de sus condiciones en aumento. En el año 1983, la circular N° 1.284 del Ministerio de Educación especificó que la jornada de los profesores es de 30 horas, sin perjuicio que se puedan hacer contratos parciales de trabajo o, ampliar la jornada a 44 horas cronológicas. En esta misma

⁴ Se refiere al escalafón de grados que existe para los funcionarios públicos.

circular se puntualiza que las horas de colaboración se realizan dentro de la jornada de trabajo (Cerde, Núñez, & Silva, 1990).

En el año 1984, a través del Plan Nacional de Educación, el Ministerio demostró un interés, entendiendo que uno de los problemas que provoca la baja calidad de la educación son las condiciones laborales docentes. De esta manera, se buscó una disminución progresiva del horario lectivo del profesor y la disminución progresiva del número de alumnos por curso (Cerde, Núñez, & Silva, 1990).

Este interés de disminución se contrarrestaba con lo que académicos pro dictadura definían dentro del modelo de mercado. Es así como el asesor del Ministerio de Educación Gerardo Jofré cuestionaba la cantidad de alumnos en sala, definiendo que era un despropósito y una pérdida económica tener 25 alumnos en salas donde legalmente se podía tener a 45 estudiantes. Además, el aumentar la dotación docente había provocado los problemas de déficit municipales, y que en lugar de incrementar los profesores en las escuelas, debían disminuir para que ellos trabajaran la mayor cantidad de horas que pudieran (Jofré, 1988). En relación con la cantidad de alumnos en aula, la implementación del modelo neoliberal en el sistema educativo aumentó hasta 45 estudiantes en aula para rentabilizar la mayor cantidad de recursos. (Ministerio de Educación, 1980).

En consecuencia, la opción privatizadora y mercantil ganó la disputa (Pérez & Rojas-Murphy, 2017), las condiciones laborales empeoraron, profesores fueron despedidos y luego recontratados con menores sueldos (Cerde, Núñez, & Silva, 1990). Lo importante para las instituciones era bajar los costos y así aumentar las ganancias, esto se evidencia que el modelo fundamentalista de mercado supone una identidad profesional débil, dependiente, estandarizada, profesores que pueden ser intercambiados como si fueran piezas de una fábrica (OPECH, 2009).

Las condiciones laborales sufrieron una precarización aún mayor, con la privatización perdieron algunos de los beneficios que tenían como la estabilidad y ser funcionarios fiscales. Además, se establecieron las diferencias entre horas lectivas y no lectivas, pero su proporción sigue manteniendo la lógica de realizar trabajo fuera de los horarios y por otra parte, la cantidad de estudiantes aumentó estrepitosamente a número similares que atendían los preceptores de principios del sistema educativo.

Cuando se miran en perspectiva las condiciones laborales docentes, generalmente se observa que fueron precarias, con materiales mínimos, bastantes horas frente a aula y con muchas actividades que realizar en paralelo de sus horas frente a curso, donde muchas veces esto significó que los profesores debieron trabajar en el hogar y destinar tiempo personal para cumplir con sus obligaciones (Cornejo & Quiñónez, 2007).

2.2 Condiciones laborales docentes y los procesos de privatización

La siguiente sección estudia las condiciones en las cuales los docentes desempeñan la docencia en el sistema educacional chileno y la relación de estas condiciones con los procesos de privatización endógena⁵ (Ball & Youdell, 2007) que se han llevado a cabo en las escuelas del país.

2.2.1 Proporción de horas lectivas y no lectivas

Conforme a las horas que el docente realiza haciendo clases, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD⁶) determinó que en el año 2015, un profesor chileno pasa durante el año 1,129 horas en el aula, siendo el país dentro de la medición que más horas lectivas realiza, mientras que el promedio de la organización es cercano a las 800 horas (OECD, 2017).

Siguiendo la misma línea, según una investigación del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), los profesores de enseñanza media trabajan un aproximado de 10 horas extra no remuneradas a la semana. El estudio señala que el nivel del bienestar o malestar que puedan sentir los profesores van en íntima relación con el nivel de carga horaria percibida. En consecuencia, esto provocó que las condiciones materiales de trabajo de los profesores tuvieran niveles alarmantes de precarización laboral, considerando una sobrecarga horaria reportada por los docentes encuestados, donde especifican que dedican un 85% de su jornada laboral al trabajo en aula, superando el 75% permitido (Cornejo, 2009). Es importante ver la relevancia de las horas no lectivas, las cuales se entienden como el espacio de planificación y reflexión para conseguir una clase exitosa, los horarios hasta ahora destinados para dichas

⁵ Proceso por el cual las relaciones sociales y laborales dentro de una escuela mantienen lógica empresariales y de mercado.

⁶ Siglas en inglés: *Organisation for Economic Co-operation and Development**

actividades son escasos y, por esto, los docentes exigen un aumento en el porcentaje asignado dado que este trabajo vital está invadiendo sus vidas personales (Espinoza et. al, 2014).

Una investigación realizada en la Universidad del Bio Bío evidenció que extender la relación de la jornada semanal de los docentes actualmente hacia una jornada que cuente solo con 70% de horario lectivo y 30% de horario no lectivo es necesario, pero no suficiente, dado que en la realidad escolar casi no existen las horas no lectivas. Las tareas asignadas a las horas no lectivas el profesor las realiza fuera de su horario laboral, por lo tanto, el sistema se sustenta en las horas no contratadas, ni pagadas a los docentes (Espinoza, Riquelme, & Troncoso, 2014).

De acuerdo con Ball, la privatización endógena es el proceso por el cual se incluyen ideas, técnicas, y lógicas del sector privado para que las escuelas y el mercado educativa se rijan más como una empresa o lo más cercano a ella, para disminuir costos y aumentar ganancias (2007). Esta situación provoca que profesores cambien en las relaciones que se dan al interior de la escuela. De esta forma, de ser un agente educativo el cual comparte su experiencia y construye conocimiento de manera colaborativa, el profesor pasa a ser un agente que compete con sus pares por mejores condiciones laborales.

La disposición horaria de la jornada propende la individualización del trabajador, al tener poco tiempo de colaboración, existe menos momentos donde se puede tratar el conocimiento de manera colectiva, esto provoca cambios en los roles interpersonales de manera vertical y horizontal, incrementando presión emocional y estrés relacionado principalmente a la intensificación del horario (Ball & Youdell, 2007).

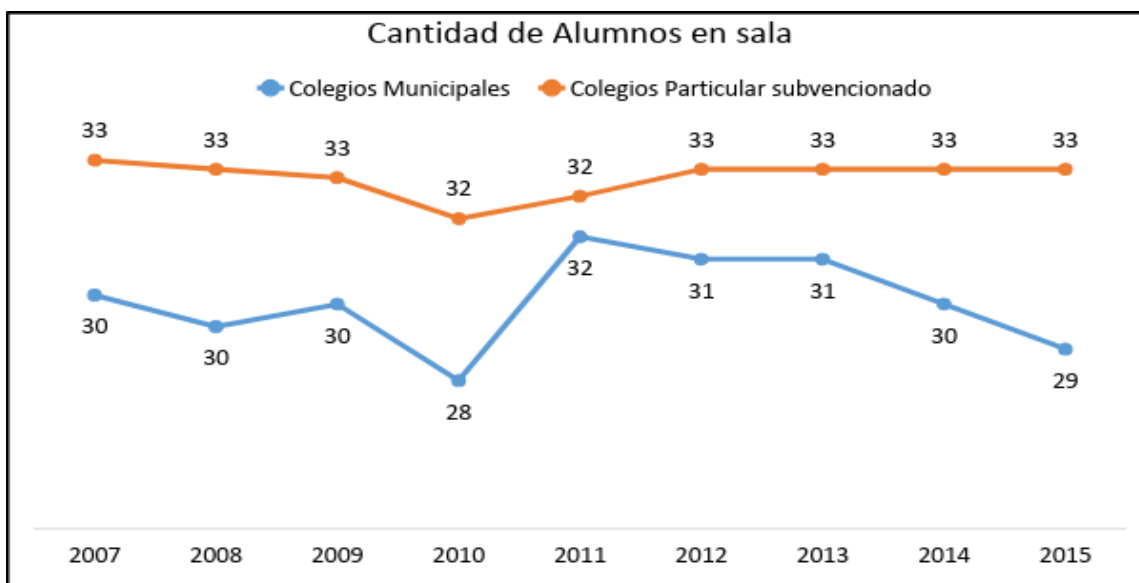
La exigencia en la modificación de la proporción horaria existente hoy en la escuela ha sido abordada por diversas instituciones gremiales docentes. Es por esto que, durante el año 2005, el Colegio de Profesores propuso a los candidatos presidenciales de la época que se debía modificar la organización del trabajo docente, donde se vislumbre tiempo efectivo para las tareas no lectivas de los docentes, llegando en primer lugar al 40% de horario no lectivo para avanzar hasta el 50% (Colegio de Profesores, 2005). Por su parte, el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Valparaíso (SUTE) entre otras agrupaciones docentes, exigen el 50% de horario no lectivo dentro de la jornada contratada. Las agrupaciones argumentan que un mayor tiempo no lectivo tendría como consecuencia que la calidad de su

labor debiese aumentar, estando motivados a seguir avanzando y mejorando continuamente (SUTE, 2014).

Por otro lado, una investigación que consultó a los directores de establecimientos educacionales determinó que los actores educativos tienen un valor preponderante en esta mejora. Un componente esencial de esto es la mejora de las condiciones de trabajo en las que se desarrolla el ejercicio docente, proporcionando una fuerza importante a la existencia de instancias de reflexión, aprendizaje al interior de la escuela y tiempos de planificación con los que debiera contar el docente (Torche, Martínez, Madrid, & Araya, 2015).

2.2.2 Cantidad de estudiantes en sala

Chile es uno de los países con el índice más alto de estudiantes por sala. De acuerdo con la OECD, entre los años 2007 al 2015 ha existido una variación baja en el número de estudiantes en escuelas particular subvencionado, manteniendo en promedio, 33 estudiantes en sala. Por otra parte, los establecimientos municipales han tenido una variación leve, pero siempre manteniendo menos estudiantes que los establecimientos particular-subvencionados, donde las escuelas municipales tienen en promedio 30 estudiantes en sus salas (OECD, 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017)



El investigador Rodrigo Cornejo evidencia que los profesores con contratos de horario completo tienen a su cargo en promedio ocho cursos (Cornejo, 2009). Además, entrega números promedio más altos que la OECD para la carga laboral de los profesores, la cual establece que en promedio el 40% de los docentes atienden a más de 39 alumnos por sala, cerca de un 54 % atienden entre 30 y 39 alumnos y solo el 6 % atienden menos de 30

estudiantes (2009). Es por esto que un docente que atiende 8 cursos de aproximadamente 39 estudiantes estaría trabajando con más de 300 alumnos a la semana.

Por otra parte, la Agencia de la Calidad de la Educación le encargó a un grupo de investigadores que analizarán esta situación. Ellos evidenciaron cual es la cantidad de alumnos por semana con los que tiene que trabajar un profesor, y agregan que más que agobio, es un despropósito esta situación y explican que esta profesión es una de las con mayor deserción y licencias por estrés (Torche, Martínez, Madrid, & Araya, 2015).

El debate internacional al respecto es amplio y diverso, sin tener una respuesta única. En primera instancia, la disminución de la cantidad de estudiantes hipotéticamente reduce los problemas de disciplina, aumenta el conocimiento de los estudiantes por los profesores y aumenta la satisfacción y entusiasmo de los docentes (Wang, 2000). En este ámbito, variados estudios y encuestas en Estados Unidos han analizado la experiencia del estado de Tennessee llamado *Tennessee Student Teacher Achievement Ratio* (STAR), en la cual se disminuyó el número de estudiantes a 15 por curso. Este programa tuvo resultados a corto y largo plazo. Los estudiantes tuvieron mejores resultados en las pruebas, aumentó la rendición de exámenes nacionales de ingreso a la universidad, y a la vez el ingreso a las instituciones de educación superior. Además, disminuyó la brecha entre estudiantes blancos y afroamericanos en un 54%, analiza la mejora académica, se advirtió una baja en los problemas conductuales, la mejora en la relación alumno profesor, y también entre pares (Achilles, 2012).

Los profesores tienen la posibilidad de incrementar las metodologías innovadoras con grupos menores de estudiantes tales como el aprendizaje más centrado en el niño, enseñanza comunicativa y exploratoria, se propende a que los estudiantes crearán más elementos y se llevarán estos procesos de manera paralela con otros estudiantes y los docentes (Bascia, 2010). Estas actividades tuvieron por propósito incrementar la profundidad en lo enseñado, permitir la práctica de los estudiantes, mayor tiempo para alcanzar a revisar material extra y el incremento de centros de aprendizaje (Wilson, 2002) y, en consecuencia, el profesor presenta una visión más personalizada del estudiante, pudiendo así buscar mejores formas de enseñanza, y evaluación según las necesidades de su estudiante.

En una encuesta realizada a más de 1,000 profesores por la fundación “*Bill & Melinda Gates*” dio a conocer que el 62% de los docentes encuestados considera que la reducción del

tamaño de la clase puede tener un muy fuerte impacto y 26% que puede tener un fuerte impacto (The Bill & Melinda Gates foundation, 2012).

Por otro lado, una investigación que analizó las políticas de *voucher*⁷ en Chile y si la privatización mejora la calidad en la educación, se identificó que en las escuelas los tamaños de las clases parecieran no ser tan importante para el momento en que los padres eligen colegios para sus hijos. Debido a lo anterior, los administradores de colegios privados pueden también bajar los costos aumentando los tamaños de las clases tanto como simultáneamente mantienen altos porcentajes de clientela (Carnoy & McEwan, 2003).

La definición anterior destaca un área esencial de la privatización de los procesos de administración escolar en la cual se afectan las condiciones laborales. En el momento en que los administradores de las escuelas pueden mantener o aumentar el tamaño de las clases para mantener o bajar los costos asociados a cada estudiante, en la lógica de entrega de *voucher* que busca una eficiencia administrativa (Carnoy & McEwan, 2003). Los sostenedores harán el aumento de estos cursos alcanzando la mayor cantidad posible de estudiantes en una sala, por lo tanto, la lógica privatizadora provoca una precarización de las condiciones no solo docentes sino de enseñanza, puesto que, mientras se contraponga la decisión de mejorar las condiciones de ejercicio docente bajando el número de estudiantes por sala, contra la necesidad de mantener costos y aumentar rentabilidades, los sostenedores tienden a optar por la última para asegurar una sustentabilidad económica.

Los establecimientos particulares subvencionados durante los años analizados en esta investigación tienen más estudiantes que los municipales, demostrando que los sostenedores privados tienen más ingresos por subvención y además el copago existente hasta el año 2015. A continuación el gráfico analiza la relación de estudiantes con profesores miembros del equipo docente. (OECD, 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017).

⁷ Voucher: Esquema económico en que el Estado entrega recursos a los consumidores de un mercado para que puedan escoger la opción de su preferencia. En educación, se refleja en el financiamiento a la demanda.

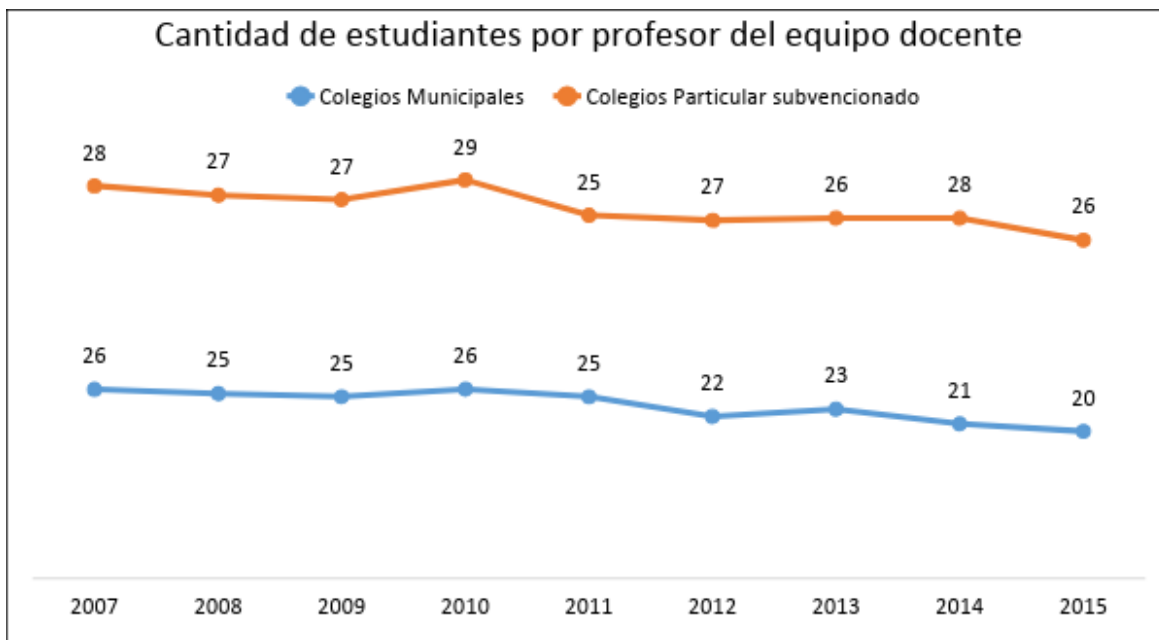


Gráfico 2: Elaboración propia con datos de la OECD y los Informes anuales "Education at Glance"

Carnoy analizó los procesos de globalización y privatización. Describe lo que el Banco Mundial sugería como política pública, "reducir el gasto público por alumno en países con ratios profesor-alumno altas (inferiores a 1:40) aumentando el número de alumnos por aula". (1999). De esta manera los procesos globalizadores neoliberales demuestran que, la necesidad de aumentar el número de estudiantes en aula tiene un fin economicista y no pedagógico. Sin embargo, estudios de economistas han demostrado que con la reducción de los estudiantes en sala existe un ahorro de hasta un 6% en los costos anuales de mantención de estudiantes en el sistema escolar. (Krueger, 2003)

La cantidad de estudiantes por aula tiene una consecuencia en la carga laboral, que a su vez provocan que los docentes muestran mayores riesgos en cuanto al *Burnout* o también conocido como desgaste profesional. Situación ratificada por el informe de salud del Colegio de Profesores, donde los resultados que se encontraron se explican por tensiones crónicas presentes en las condiciones laborales de los profesores, y por la naturaleza de su actividad (Colegio de profesores, 2001).

En consecuencia, las dos condiciones laborales descritas evidencian una situación contractual docente precaria. Por una parte, el profesor se ha visto en la imposición del mercado educacional siendo necesario atraer cada vez más recursos a las escuelas, manteniendo o elevando el número de alumnos que asisten para financiar su salario, y así no ser considerado un profesor excedente y perder su estabilidad laboral (Corvalán & García Huidobro, 2014).

Por otra parte, la gran carga laboral de los docentes es expresada no solo en las distintas tareas que tienen que llevar a cabo, sino en elementos claves que constituyen este agobio es el elevado porcentaje de horas de trabajo lectivo directo de aula, en la jornada laboral y el número de estudiantes por sala de clases. Estas áreas son la razón de un desgaste emocional, salud de los profesores y han servido de obstáculo al proceso educativo.

Cuando existe vulnerabilidad social de la comunidad escolar y familiar, estas condiciones se ven acentuadas por el contexto en que se desarrollan (Tenti, 2011). Los profesores que se desenvuelven en contextos de exclusión o segregación manifiestan el dramatismo en sus condiciones laborales que no tan solo fue provocada por la necesidad de buscar recursos en el mercado, sino también de la lógica mercantilista empresarial que domina la gestión educativa hoy por hoy.

Haciendo una visión de las últimas políticas que se han realizado en Chile y en el extranjero, consta una tendencia que intenta mejorar las condiciones de trabajo docente (Gajardo, 2012) que, de continuar así, afectará la calidad del ejercicio docente y por consiguiente la calidad de la educación. Sin embargo, sea cual sea la forma en que se piense regular las condiciones laborales de los profesores es necesario que los cambios a realizar sean extensivos a profesores del sistema municipal y a los profesores de escuelas particulares subvencionadas (Bellei & Valenzuela, 2010).

Finalmente, existe una relación entre la privatización y la precarización de las condiciones laborales docentes. La privatización endógena llevada a la práctica ha provocado de manera constante y sistemática, que las escuelas y los mismos profesores prioricen la eficiencia económica de todas las áreas posibles para tener una sustentabilidad económica de la escuela. Esto provoca que cualquier solicitud de los docentes por mejorar sus condiciones se vea subyugada por el ideal economicista de la gestión educativa. Inyectar los recursos con el fin de contratar los profesores necesarios, que permitan implementar el aumento de las horas no lectivas y bajar la cantidad de estudiantes en sala, es un gasto que no está dispuesto a costear ni los gobiernos de turno ni los empresarios de la educación. Por lo tanto, mientras siga manteniéndose una lógica empresarial en las aulas de Chile, las condiciones docentes se mantendrían precarizadas hasta donde el indicador eficiencia lo permita. (Ball & Youdell, 2008)

2.3 Bienestar y Malestar docente

Los aspectos primordiales del bienestar o malestar mental de los docentes han sido ampliamente investigados (Cornejo & Quiñónez, 2007; OREALC/UNESCO, 2006; Ruffinelli, 2017; De la Fuente, 2017; Prieto & Bermejo, 2006). Estas investigaciones demuestran que el contexto laboral donde se desempeñan los docentes es más que exigente, por lo que la profesión docente se define como una profesión estresante. (Ballenato, 2003 citado en De la fuente, 2017).

En relación con el síndrome de *Burnout*⁸, este también ha sido ampliamente trabajado en la investigación educativa. Es así como se puede definir como “el desgaste físico y psíquico que poseen los profesionales que trabajan con personas” (Pérez, 2006 citado en De La fuente, 2017). Este síndrome se provoca por la sobrecarga de trabajo al que se está expuesto y se puede asociar a un conjunto de características emocionales, físicas y sociales generadas a partir de las condiciones laborales en las cuales se desenvuelve un profesional que trabaja con personas. (De la Fuente, 2017).

Un estudio analizó los elementos que podrían provocar síndrome de *Burnout* entre ellos el conflicto de roles, políticas inconsistentes y las condiciones laborales. Se destacan dentro de estos elementos la sobrecarga de trabajo y el clima de la clase (Buzzetti, 2005 citada en Prieto y Bermejo, 2006). Además las autoras definen que según los estudios internacionales los docentes extienden en su hogar la jornada laboral terminando o realizando trabajo académico en sus casas. (Prieto & Bermejo, 2006) Estas definiciones están directamente relacionado con lo descrito en investigaciones especificadas de la realidad nacional.

En la discusión internacional el malestar docente es definido como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1987, pág. 16) por lo que son un escenario superior una vez superado el estrés laboral y el síndrome de *Burnout*.

2.3.1 Bienestar/malestar docente en Chile

En Chile, se han realizado encuestas nacionales y estudios locales para determinar en distintos niveles tanto síndrome de *Burnout* como elementos relacionados al estrés. En este

⁸ Cornejo y Quiñónez trabajan con la siguiente definición: “El estrés, o síndrome general de adaptación, fue definido como una reacción involuntaria y generalizada del organismo humano para enfrentar situaciones vitales amenazantes” (2007, pág. 75)

sentido, Jiménez et. al, (2012) utilizando datos de la encuesta CASEN (2000) define que los docentes perciben un deterioro en su salud mental en un 65,5% (INE, 2006 citado en Jiménez et. al, 2012).

En una línea similar la OREALC/UNESCO desarrolló un análisis comparado en seis países de Latinoamérica incluido Chile, donde revisó las condiciones laborales y de salud docente. Este estudio de caso reveló que un 42,6 % estaría un nivel alto en la escala de desgaste emocional o *Burnout* (OREALC/UNESCO, 2006). El mismo estudio revela que un 43% de los docentes tiene una carga alta fuera del horario de trabajo y un 7% tiene una carga muy alta. Finalmente, la investigación destaca que “los docentes de Chile presentan los más altos índices de estos problemas (de salud mental) entre Argentina, Ecuador, México, Perú y Uruguay” (p. 72).

De la fuente (2017) precisa que en conjunto con la sobrecarga horaria, el número de estudiantes por sala aparecer como otra fuente del síndrome de *Burnout*. Chile y Corea del Sur son los países con más estudiantes en aula (Redondo, 2009). A su vez Cornejo y Quiñonez (2007), comentan que se pueden encontrar dentro de las razones que provocan el síndrome de *Burnout* son el poco tiempo de preparación de las clases, el número de estudiantes por sala, la relativa mala evaluación social de la labor docente, el poco involucramiento de los padres con la educación de sus hijos y la escasa motivación del estudiante, entre otros.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio posee un enfoque de predominancia cualitativa. Utiliza una modalidad interactiva la cual utiliza dos técnicas de recogida de datos (McMillan & Schumacher, 2005) entrevista semi-estructurada y un cuestionario de auto reporte.

La investigación sigue el paradigma fenomenológico hermenéutico, considerando a la fenomenología como: “toda descripción que se haga de la conciencia referida a un fenómeno particular desde el punto de vista de la espacialidad y la temporalidad”, y a la hermenéutica como: “una subjetividad fundadora” (Prettel, 2011). Esta subjetividad se entiende como el origen de la idea que existe en el interior del pensamiento de los sujetos tras la exterioridad que ellos manifiestan, donde en la presente investigación, se describirán las percepciones de

los docentes en relación con dos categorías, junto con otorgar una interpretación a partir de la información entregada, sustentada por el marco teórico expuesto.

El escenario escogido es un liceo municipal de la comuna de Independencia, que cuenta enseñanza pre escolar, básica, media humanista-científica, básica de adultos y media de adultos. Tiene una matrícula cercana a los 900 estudiantes y tiene 36 estudiantes por curso en promedio (Ministerio de Educación, 2017) y pertenece al grupo socioeconómico medio bajo.

En términos de muestra, el universo corresponde a 55 profesionales de la educación, donde se incluyen docentes directivos y equipo de gestión (orientación, convivencia escolar etc.). La población analizada son los docentes de enseñanza media, equivalente a 32 docentes. La muestra final correspondió a 14 de docentes, quienes respondieron el cuestionario de auto reporte, los que equivalen al 44% del total. Además, 11 docentes respondieron la entrevista semi-estructurada. Estos docentes se escogieron a través de un muestreo por conveniencia que toma los participantes de una investigación desde la voluntariedad de cada uno por participar en el estudio. (Salamanca & Martin-Crespo, 2007)

La entrevista semi-estructurada es un instrumento que permite a los sujetos de investigación desarrollar ideas en relación con el objeto de estudio, de una manera guiada pero abierta (McMillan & Schumacher, 2005). El instrumento de auto reporte fue el cuestionario SUSESO/ISTAS21 que permite detectar y medir los factores, características o dimensiones de los riesgos del tipo psicosocial laboral (RPSL) (Candía, Pérez-Franco & González, 2016). El instrumento tiene baremos para la realidad laboral chilena y fue preparado por la Superintendencia de seguridad social. La utilización de este instrumento siguió las indicaciones de su manual de aplicación. En cada dimensión, se analizó el número de respuestas en cada pregunta. Para el análisis global de nivel de riesgo psicosocial cada pregunta tiene distinta valoración, por lo que el estudio de las preguntas de cada dimensión permite una mirada más minuciosa de las áreas con mayor riesgo de la muestra.

El análisis de los datos cualitativos se realizó aplicando las entrevistas (McMillan & Schumacher, 2005) , que luego fueron transcritas. El análisis de la información se realizó mediante la aplicación de una matriz de análisis creada a partir de los argumentos y opiniones esgrimidos por los entrevistados (Scribano, 2001). El análisis de la información y la

triangulación se llevó a cabo mediante los supuestos de estudio, técnica de recolección de datos, entrevistas y fundamento teórico.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación se exponen los resultados de la investigación realizada.

4.1 Cuestionario SUSESO/ISTAS

Este cuestionario indica que en las distintas dimensiones analizadas, los profesores muestran niveles de riesgo psico-laboral alto y medio. La tabla 1 clarifica los datos generales obtenidos por el cuestionario.

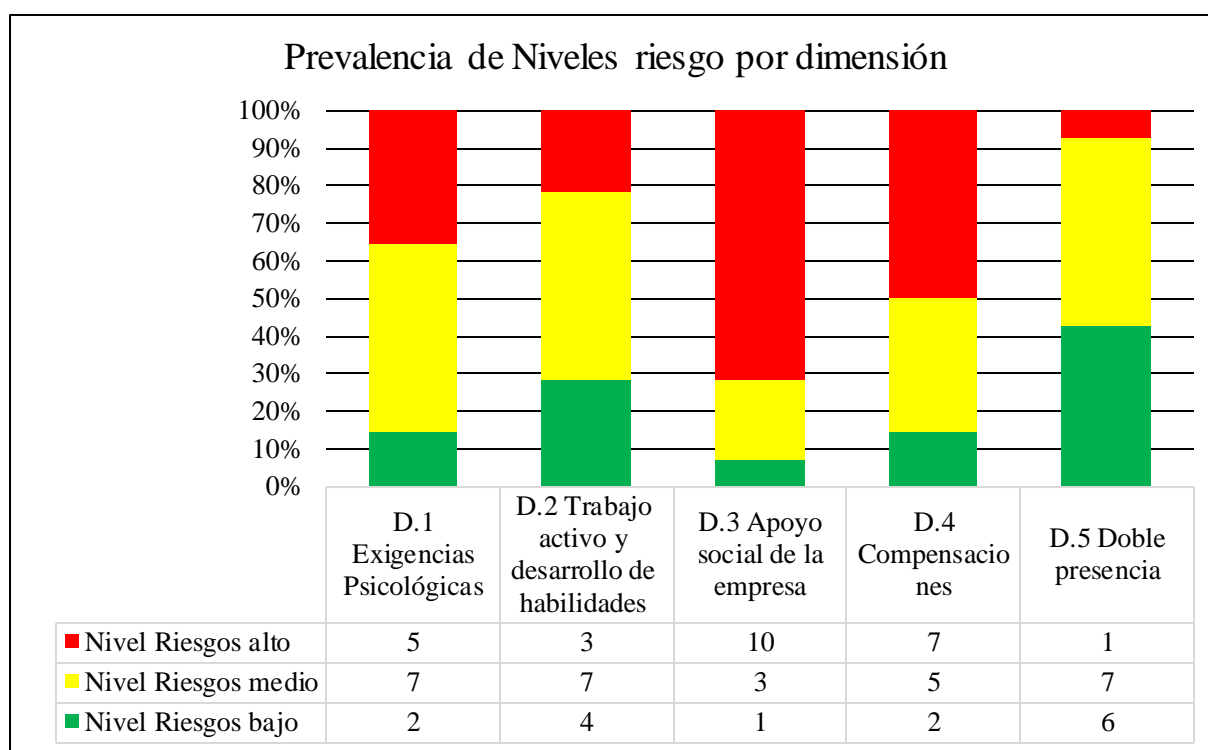


Gráfico 3: Prevalencia de niveles de riesgos Psicosocial por dimensión

En la dimensión de exigencias psicológicas, el 35,7% de los profesores están en nivel de riesgo alto, y el 50% en un nivel medio. Por su parte, en la dimensión de trabajo activo y desarrollo de habilidades el 21,4% de los encuestados están en un nivel riesgo alto y el 50% está en un nivel medio. En la dimensión de apoyo social de la empresa, el 71,4% de los docentes están en un nivel de riesgo alto, mientras que el 21,4% están en un nivel de riesgo medio. Analizando la dimensión de compensaciones el 50 % de los profesores se encuentran en un nivel de riesgo alto, mientras que un 35,7% se encuentra en un nivel de riesgo medio. Finalmente, en la dimensión de doble presencia, el 7,1% se encuentra en nivel de riesgo alto,

dejando un 50% para nivel de riesgo medio, y el 42,9 para el nivel más bajo siendo la única dimensión donde el nivel de riesgo bajo tiene mayor presencia.

Los gráficos a continuación detallan el nivel de riesgo de cada dimensión evaluada.

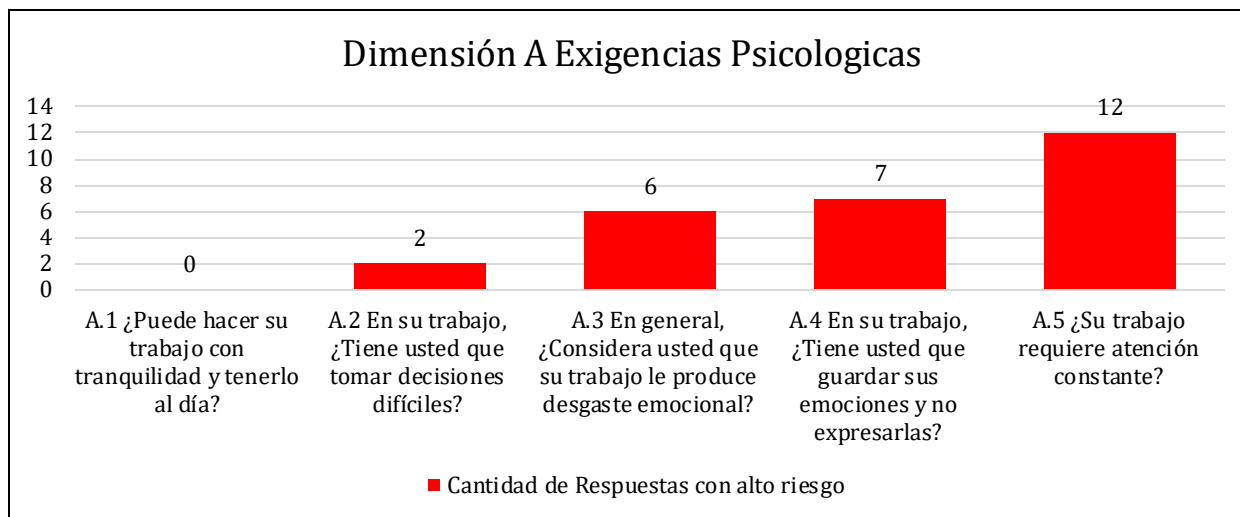


Gráfico 4 Dimensión A Exigencias Psicológicas

En la dimensión A, existe un mayor riesgo en las preguntas referidas al desgaste emocional que produce el trabajo, el impedimento de la expresión de sus emociones y la atención constante que requiere su trabajo

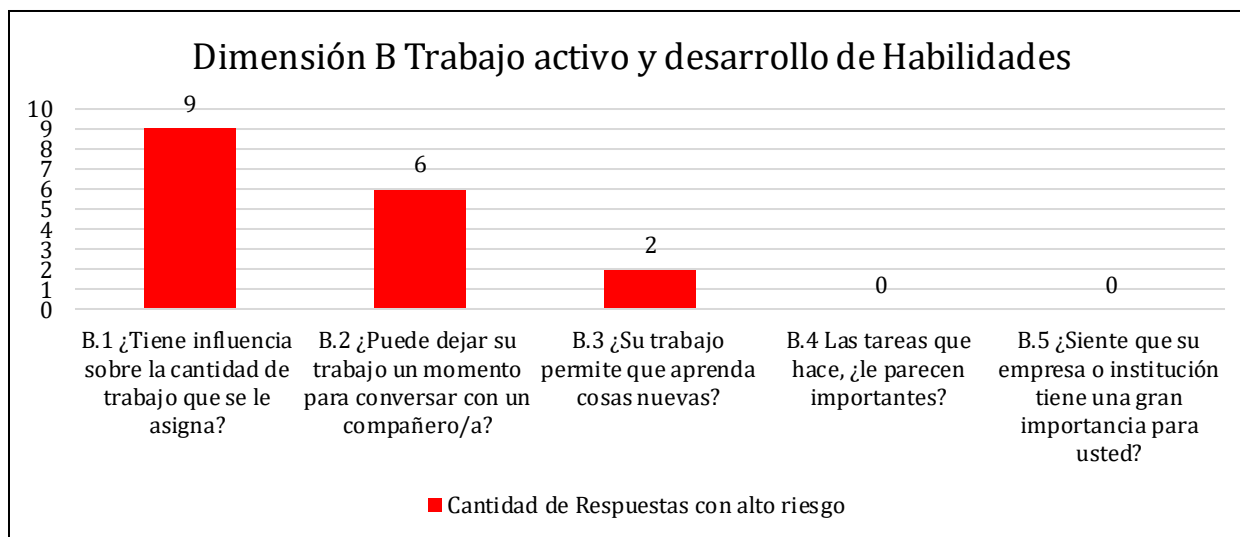


Gráfico 5: Dimensión B trabajo activo y desarrollo de habilidades

En la dimensión B, las preguntas con mayor riesgo son las referidas a la indagación sobre la influencia acerca del trabajo que se le asigna, los tiempos para conversar con algún colega.

Por otra parte, todos los profesores consideran que las labores que realizan en el establecimiento son importantes, por lo que se encuentran en un menor riesgo.

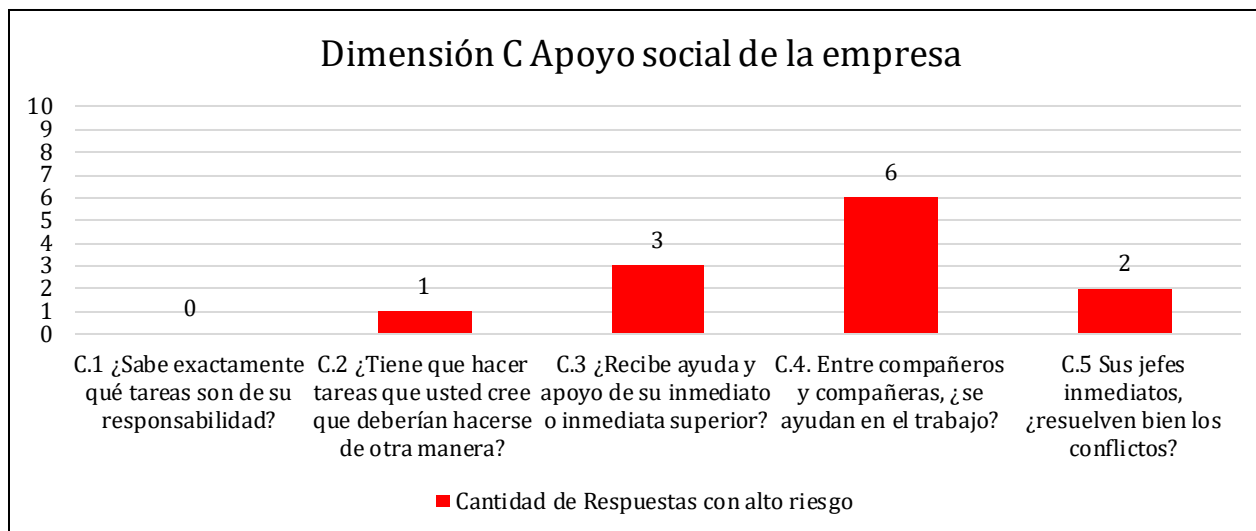


Gráfico 6 Dimensión C apoyo social de la empresa

La dimensión C tiene solo una pregunta con una alta concentración de respuestas en nivel de mayor riesgo, que es la pregunta C4 que define si los profesores se ayudan entre si para sus tareas. Además, las preguntas C1 y C3 tienen un gran número de respuestas de menor riesgo. La primera tiene relación si acaso los docentes saben cuáles son tareas de su responsabilidad, y la segunda si sus superiores resuelven rápidamente los conflictos internos.

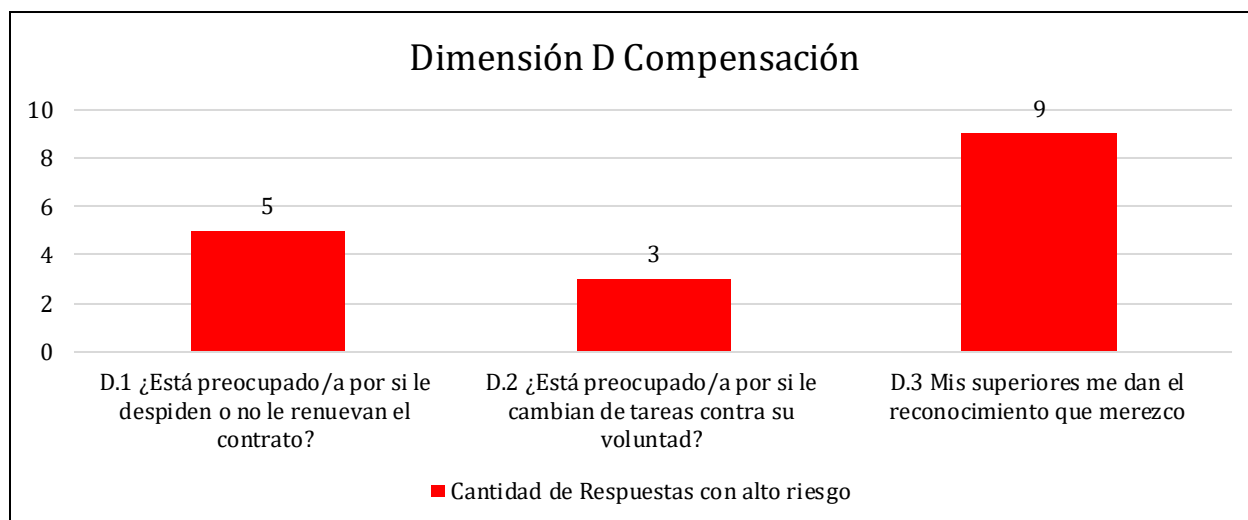


Gráfico 7: Dimensión D Compensación

En la dimensión D, la pregunta D3, que identifica si los profesores reciben el reconocimiento que merecen por parte de sus superiores, tiene una concentración en la respuesta que tiene un mayor riesgo. Por otro lado, la pregunta D1 que se refiere si los profesores están preocupados por si les renuevan o no el contrato tiene un número importante de respuestas de nivel menor de riesgo.

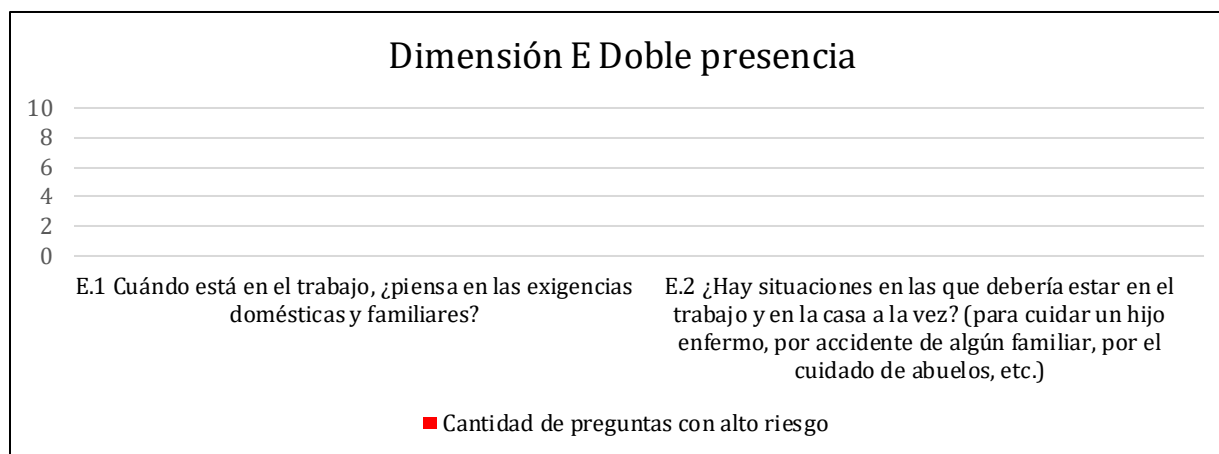


Gráfico 8: Dimensión D Compensación

La dimensión E tiene una concentración mayoritaria de respuestas con menor riesgo en sus dos preguntas. La primera tiene relación si cuando está en el trabajo tiene preocupaciones domésticas y la segunda si hay situaciones en que debe estar en la casa y en el trabajo a la vez.

Finalmente las cinco dimensiones analizadas, indican que existe un riesgo alto referido a los aspectos psico-sociales laborales de los docentes.

4.2. Entrevistas: Subcategoría Horas no lectivas.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la realización de entrevistas, los docentes sostienen que la distribución de las horas no lectivas resulta ser insuficientes para cumplir con las actividades pedagógicas que se deben ejecutar.

Examinando la cantidad de funciones referidas a la labor docente en el horario no lectivo, los participantes identificaron cuatro: creación de material, atención de apoderados, preparación de clases y planificación. Es un consenso entre las textualidades de los profesores que los tiempos se ven limitados por esta carga descrita.

La principal actividad realizada en las horas no lectivas es la atención a apoderados, puesto que el tiempo utilizado sobrepasa al destinado originalmente. Profesores comentan que:

“debería tener solamente dos horas (pedagógicas) semanales, yo atiendo apoderados todos los días desde las 08:00 a las 08:30”. Los profesores tienen una o dos horas pedagógicas a la semana para atender apoderados, por lo que el destinar tiempo extra para ello, produce que no exista tiempo a disposición para realizar otras tareas encomendadas, utilizando horarios fuera de su jornada laboral para completar estas funciones. Finalmente el tiempo no lectivo resulta insuficiente, donde se comenta que: *“tengo 4 horas no lectivas para preparar material. Por lo que tengo que hacer en mi casa, revisar el material en mi casa y coordinar algunas cosas”*.

En relación con el trabajo en el hogar existen disensos en esta categoría. Una mayoría comenta que por los horarios asignados deben trabajar de tres a cuatro horas en su hogar, mencionando que: *“los fines de semana, lamentablemente tenía que quitarle tiempo a mi familia para elaborar materia”* Mientras, otro grupo de docentes han optado, por decisión personal, de no trabajar fuera del colegio, aunque esto les implique alargar su jornada laboral de manera informal, quedándose una o más horas fuera del horario de salida. En este sentido, los docentes prefieren *“quedarse, a veces, una hora, dos horas más aquí en el colegio y terminar el trabajo aquí”*. De esta manera los trabajadores precisan que *“Claro que afecta mi vida personal, porque no puedo compartir con mi familia como yo quisiera, obviamente yo no puedo hacer lo que cualquier persona hace.”*

En otro eje de esta categoría, los profesores explican que no existe una presión explícita por parte de sus superiores para trabajar fuera del horario laboral. Sin embargo, si sienten esta presión cuando los horarios no son los suficientes para cumplir con todo lo solicitado por los objetivos de la función docente o por los objetivos institucionales. De esta manera describen que: *“no puedo personificar a nadie que haga presión (...) pero los objetivos del establecimiento hace que las metas sean ambiciosas y que se cuente con poco tiempo al interior del establecimiento, por lo tanto, hay presión”*. La presión ejercida sobre los docentes es principalmente sistémica donde tienen que cumplir con responsabilidades locales y de cercanía con las personas que trabajan, principalmente estudiantes y apoderados, y cumplir con necesidades nacionales de mejoramiento de la educación. Por esto, muchos profesores deciden realizar funciones fuera de su horario para lograr esta misión y valoración social que se les ha encomendado. De esta manera, se describe que: *“Aquí la presión es por*

los chiquillos, yo de verdad me siento presionada por ellos y tengo que cumplirle a ellos (...) si no traigo algo como corresponde para ellos, o sea a que voy a venir.”

En referencia al trabajo colaborativo, es un consenso que los horarios dispuestos no permiten trabajar con otros docentes y que además no existen horarios formales para este fin. Los profesores explican que: *“tendríamos que estar trabajando con un paradigma de colaboración (...) pero no hay espacio, no hay tiempo como para trabajar en un grupo de profesores”*. Ellos tienen la intención de utilizar innovaciones pedagógicas o reflexionar de manera colaborativa sus desempeños de manera imperiosa. De esta manera, comentan que *“Nunca hubo ese tiempo y la verdad es que es súper necesario y si yo me sentí bastante sola trabajando este año”*, situación ratificada por la siguiente textualidad: *“El tiempo destinado para trabajar colaborativamente a nivel transversal, no existe.”* acción que provoca un aislamiento de los sujetos al interior cuerpo de profesores, lo cual clarifica un docente de la siguiente manera: *“totalmente provoca aislamiento, no hay ningún tipo de comunicación, ninguna retroalimentación del trabajo mancomunado colaborativos, no hay nada.”*

Finalmente, los docentes consideran que si tuviesen los tiempos necesarios en la escuela mejoraría los aprendizajes de los estudiantes, situación apoyada por la siguiente textualidad: *“si uno tiene un plazo, puedo preparar una clase, saber qué es lo que viene, y escoger el mejor instrumento para evaluar si los chicos aprendieron* Lo comentado es corroborado por la siguiente textualidad *“mejoraría el desempeño con respecto a los chiquillos, lograrían aprendizajes significativos.”* Y junto con esto mencionan que: *“Es necesario que existan estas horas para mejorar la calidad de las clases y la calidad de nuestro trabajo en general.”*

4.3. Entrevistas: Subcategoría Cantidad de estudiantes por aula.

Mediante las textualidades expresadas por los profesores, existe un acuerdo en que la disminución de estudiantes por aula, mejoraría el desempeño de los docentes. Al interior de estas categorías existen tres ideas fuerzas que sobresalen: Metodologías personalizadas, mejoras en los aprendizajes y mejora en el desempeño.

Acerca de las metodologías personalizadas se menciona que: *“uno capta más la atención de los estudiantes, porque como son menos tiene que llegar a menos estudiantes. Es un trabajo mucho más personalizado y el rendimiento sube considerablemente.”* Además, se conecta con la idea de: *“(cursos) más pequeños, y eso te da la facilidad de preparar estrategias, preparar contenido, preparar desarrollo de competencias, habilidades que cubran las*

necesidades de los estudiantes. (...) te facilita el poder llegar a trabajar todas unas propuestas metodológicas que implica la participación activa de ellos”, lo cual supone una mejora en los aprendizajes de los estudiantes. Por otra parte, los profesores analizan su propio desempeño y reflexionan que “para tener más posibilidades de mejorar la labor docente, el profesor realmente debe tener las mayores posibilidades de que (los estudiantes) aprendan (...) mayor posibilidades de hacer otro tipo de actividades (en el aula)”.

Aportando a la discusión metodológica, los docentes definen 3 ideas fuerza: la participación, la personalización y la mejora en el desempeño escolar. Es un consenso que los profesores incluirían metodologías más innovadoras a su desempeño. De esta manera, los docentes explican que *“Cuando trabajo con menos alumnos, hago la participación activa, la construcción del pensamiento (...) porque aplicas todas las metodologías, todas las estrategias (...) todo es más proactivo.”*

Cuando se emplaza a los docentes que comenten acerca de cómo los apoderados perciben la cantidad de estudiantes por aula, existe disenso. Por una parte se alude a que no es una temática a fin, con los intereses de los apoderados, ya que: *“Lamentablemente nuestros apoderados o gran parte de ellos no ven al colegio como una herramienta para poder lograr aprendizaje, sino que lo ven como una especie de guardería”.* Esta percepción es lo que tiene más correlato con las investigaciones que abarcan la relación entre la cantidad de estudiantes en aula y la privatización endógena, en los cuales se han identificado que la cantidad de estudiantes en aula, no estaría siendo un elemento central para los padres al momento de elegir una institución educativa. (Carnoy & McEwan, 2003). Por otra parte, los educadores que creen que los apoderados no están de acuerdo, ya que: *“La comunidad educativa no está de acuerdo (...). Esto tiene un trasfondo político, porque ahí cambian los paradigmas, si el ministerio nos sigue pagando subvención por cantidad de algunos, de asistencia, estamos jodidos, siempre vamos a tener 40-41 alumnos por sala porque significa más dinero para el establecimiento y el municipio”.*

En último lugar, los profesores ante una situación hipotética de 20 a 25 estudiantes por aula, enfatizan en la idea fuerza de personalizar la relación con los estudiantes dentro del aula. La idea se fundamenta en la siguiente textualidad: *“Uno puede supervisar más directamente el trabajo que van realizando. No solamente la entrega de esto. El niño en el proceso es cuando ellos aprenden”.* De la misma manera, comentan que: *“Buscaría, la participación activa de*

los estudiantes, mis planificaciones irían más dirigidas a buscar que individualmente puedan cubrir las necesidades específicas de cada uno de ellos.” Estas intenciones se dificultan con la actual cantidad estudiantes.

4.4 Triangulación de información

A continuación se triangula la información obtenida en cada instrumento de recolección de datos y además de las bases teóricas presentadas en esta investigación. Esta sección está dividida en cada subcategoría analizada.

En relación la relación entre horas lectivas y no lectivas, los docentes determinaron en las entrevistas que las horas no lectivas son insuficientes para las funciones solicitadas. Esto va en tiene un correlato con lo expresado en la pregunta B1 del cuestionario la cual determinó que no los docentes no tienen control sobre su carga laboral y la pregunta A5 que define si sus tareas requieren atención constante, puesto que dedican una gran cantidad de horas en aula y fuera de ella su labor se concentra en intentar cumplir con sus deberes administrativos. Esta situación es ratificada por la OECD, especificando que un docente sobrepasa las 1,129 horas en el aula (2015). Como se comentó anteriormente, la consecuencia de esta sobrecarga horaria es precarización laboral en aumento en la que Cornejo determina que los docentes dedican un 85% a su jornada laboral superando lo permitido. Este punto es central para los docentes puesto que las actividades no lectivas las realizan en otros horarios y eso invadiendo sus vidas personales (Espinoza et. al, 2014).

En relación con el trabajo en su hogar, los docentes encuestados, aunque hay opiniones variadas, consideran que afecta su vida personal. Esto puesto que dedican horas de su vida personal al trabajo o extienden la jornada laboral para cumplir con sus deberes. La pregunta A3 que define si los docentes sufren desgaste emocional por su carga laboral. Esto se suma a lo que define la OPECH que comenta que la situación que afecta su vida personal y familiar, definiendo que los profesores de enseñanza media trabajan un aproximado de 10 horas extra no remuneradas a la semana (Cornejo, 2009). Aunque esta extensión no figura como carga laboral en su hogar, si alude a una extensión de tiempo fuera de su horario de trabajo formal. Se define que esta disposición horaria si afecta la vida personal de los docentes. A propósito de este factor, OPECH define que el nivel del bienestar o malestar que puedan sentir los profesores van en íntima relación con el nivel de carga percibida. (Cornejo, 2009).

En el trabajo colaborativo, los docentes comentan que el horario no permite trabajar con otros docentes y no existen espacios formales para esta tarea. Esto se relaciona con la pregunta C4 que comenta si los docentes se apoyan entre ellos para el cumplimiento de tareas. Esto va en concordancia con lo comentado por Ball & Youdell (2007), que determina que al tener un tiempo limitado para el trabajo colaborativo, provoca problemáticas en los roles de los miembros de la comunidad de manera vertical y horizontal y esto aumenta la presión emocional y el estrés. Esto también ha sido teorizado por los autores mencionados donde describe que la disposición horaria de la jornada propende a la individualización de los docentes evitando la mejora o implementaciones colaborativas (Ball & Youdell, 2007).

Los profesores coinciden en que una disposición horaria con mayor tiempo no lectivo, permitiría mejorar el desempeño docente, lo que va en sintonía con lo expresado por Torche et. al, (2015) aludiendo a que una parte fundamental para la mejora de las condiciones laborales docentes es el incremento de sus horas no lectivas, permitiendo la existencia de instancias de reflexión y aprendizaje colaborativo de la comunidad en su conjunto. Por lo tanto, un incremento en los horarios no lectivos no tan solo mejoraría las condiciones laborales docentes disminuyendo riesgos psico-laborales, sino que también habría una mejora en el objetivo principal de los docentes: mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Cuando se considera la segunda subcategoría de cantidad de estudiantes en sala, los docentes concuerdan que si se disminuye el ratio docente-estudiante mejoraría su desempeño laboral. Esto va en coherencia con lo descrito Wang (2000) que define que una disminución en la cantidad de estudiantes permitiría reducir problemas de disciplina y propende que los profesores conozcan más a los estudiantes trabajando de forma personalizada con ellos y de esta manera, aumenta la satisfacción y el entusiasmo de los docentes. Esta situación se relaciona indirectamente con el miedo que pueden sentir los docentes por continuar con su trabajo a través de los años. Una situación no abordada en esta investigación es cómo los docentes no son contratados de manera indefinida o titular por los establecimientos. Al ser evaluados año a año por su continuidad laboral, el hecho de mejorar su desempeño es esencial para asegurar su trabajo por otro año, esto se condice con la pregunta D1 que señala de si los docentes tienen preocupación si los despiden o no les renuevan contrato.

En otro punto, los docentes argumentan que los apoderados si les importa la cantidad de estudiantes en sala. Esto es lo que el investigador Rodrigo Cornejo detalla en su indagación

que de acuerdo con la OECD que el promedio de estudiantes en las aulas chilenas es sobre al promedio de esta organización, por esto el 40% de los educadores trabajan con más de 39 alumnos por sala y un 54 % atienden entre 30 a 39 alumnos. (Cornejo, 2009). Con el sistema de voucher y la subvención a la demanda, tanto en establecimientos municipales como privados subvencionados se estarían financiando de la misma manera. En consecuencia, cualquier sostenedor puede manejar los costos de su establecimiento, administrando los tamaños de las clases y que permiten ver a los estudiantes y apoderados como clientes del servicio educacional (Carnoy & McEwan, 2003). Estos ámbitos se relacionan indirectamente con las preguntas B4 que describe si los docentes consideran que sus tareas son importantes, que además tiene un alto nivel de respuestas en bajo riesgo psicolaboral, y la pregunta C5 donde se les consulta si los directivos resuelven bien los conflictos que se pueden producir dentro de la escuela.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio indagó en el bienestar/malestar docente, referido al horario no lectivo y la cantidad de estudiantes en aula, y su relación con las políticas neoliberales y la privatización endógena. Se concluye que las políticas neoliberales implementadas en el sistema educacional chileno tienen un efecto importante en las condiciones laborales docentes, y que este efecto provoca a su vez, un aumento en el malestar laboral docente.

Las políticas neoliberales producen que los docentes cuenten con una cantidad de horas no lectivas insuficientes para cumplir con todos los objetivos que el quehacer docente implica, donde deben escoger entre: trabajar sobre 4 horas en su hogar, trabajar en el colegio fuera de su horario formal, o no cumplir con todas sus obligaciones. Esto podría aducirse a que los docentes tienen una carga administrativa y pedagógica abultada para el tiempo otorgado. Sumado a las dificultades producidas por el dinamismo actual de la educación y las reformas tanto curriculares como políticas, que provocan que el contexto actual de la escuela considere un cambio constante y permanente.

Por otro lado, el neoliberalismo provoca que los docentes deban demostrar productos de distinta índole en relación con su ejercicio docente: puntajes en pruebas estandarizados, documentos e informes para demostrar su labor, atención de agentes privados o gubernamentales, coordinación de acciones que responden a elementos administrativos de la escuela. Es en este sentido, que el docente debe dejar de lado su labor docente primordial

para atender estas responsabilidades administrativas y al ver que sus horarios no lectivos son insuficientes, deben sacrificar tiempo personal no remunerado para cumplir con sus labores. La ‘responsabilidad social’ de llevar adelante la formación personal como académica de un grupo de personas, no son balanceadas en la entrega de los tiempos requeridos para realizar esta función. Liderar procesos educativos conlleva no tan solo realizar una clase de una hora y treinta minutos, a esto se le debe agregar: el tiempo de pensar la clase; crear objetivos enmarcados en un currículo nacional; crear los materiales necesarios; pensar formas de evaluar la clase, la unidad, el semestre; revisar el material creado; el trabajo colaborativo, para mejorar no tan solo el desempeño personal, sino también el desempeño colectivo de la escuela.

Es necesario atender que las diferencias existentes en las cargas horarias de los distintos sectores de aprendizajes también ocasionan efecto sobre los horarios no lectivos. Mientras un profesor de lenguaje podría tener cinco cursos para cumplir con 30 horas lectivas, un profesor de física debería tener quince cursos para lograr esa cantidad de horas lectivas. Esto origina que los docentes de las áreas con una carga horaria menor tengan que realizar el triple de todo el trabajo pedagógico (evaluaciones, material, planificaciones, etc.).

La situación caracterizada y descrita anteriormente, es ratificada por los niveles de riesgo psicosocial alto de acuerdo con el análisis realizado, y cómo los docentes exteriorizan las distintas dificultades que tienen que abordar al momento de utilizar sus horarios no lectivos, para lo primordial de la función docente que es la mejora en los aprendizajes de los estudiantes. Si los docentes no logran estos objetivos se produce un malestar laboral en ascenso, o en su defecto, para lograrlos deben sacrificar tiempo personal o cual de igual manera producirá un malestar docente.

Cuando se analiza la cantidad de estudiantes en aula, se define que las políticas neoliberales en especial la oferta a la demanda y políticas de “*voucher*” producen la obligación de los sostenedores por la maximización de los recursos, manteniendo ratios altos de estudiante-docente en las sala de su establecimiento. Esto produce que los docentes no puedan ejercer la docencia en condiciones ideales (20-25 estudiantes) para realizar lo planificados para la clase.

La educación está en constante cambio, y se les exige a los docentes actualizarse a la par con estas transformaciones. El desempeño de los estudiantes al igual que el ejercicio docente,

tiende a mejorar si se reduce la cantidad de estudiantes. Los docentes están de acuerdo con esto, pero cómo se pueden aplicar estas innovaciones si están pensadas para aulas con un tamaño 40% menos de lo que actualmente tienen. ¿De qué manera se espera que el docente guíe procesos personalizados si no puede dedicarle más de dos minutos por estudiante (90 minutos para 45 alumnos)? ¿En qué momento, el docente propone a mejorar aprendizajes en los estudiantes, si ellos no alcanzan a realizar o participar las actividades propuestas por los docentes?

La visión economicista de incluir tantos estudiantes como podamos en un aula para maximizar los recursos provoca un incremento en el malestar de los docentes, puesto que preparan, en su casa, la clase con distintas actividades, materiales y formas de evaluar, pero cuando llegan al aula no pueden realizar lo pensado o las innovaciones propuestas, debido a que la cantidad de miembros del curso, hace imposible realizar actividades que mejoren los aprendizajes, o en su defecto, si el docente puede sortear la cantidad de personas y que estas innovaciones sean efectivas para todo el grupo y no para una cantidad reducida de estudiantes.

Finalmente, la preocupación de las políticas en educación debería ser la persecución de mejores aprendizajes y la formación de mejores personas, considerando para ello la percepción docente referida a temáticas de esta investigación y que actualmente son obviadas por el gobierno de turno, como lo es el trabajo por realizar en las horas no lectivas y la cantidad de estudiantes por sala, con el fin de fortalecer las condiciones laborales docentes y dignificar la profesión. Las mejoras en las condiciones laborales de los profesores, no se producirán al dejar al libre arbitrio del mercado y sus lógicas que hacen que lo económico domine sobre lo pedagógico.

La privatización tiene efectos negativos en los docentes y esto produce efectos negativos en la educación, ya que dejamos de ser personas y nos transformamos automáticamente en recursos económicos que hay que rentabilizar y maximizar. El ideal a seguir debiese ser pedagógico, utilizando la vereda de la educación para mejorar las condiciones materiales de las personas y la búsqueda constante de una mejor sociedad y menos desigual. Las desigualdades de la educación son producto de las desigualdades sociales. Mejorar los procesos educativos deben ir de la mano con la transformación de la superestructura económica; por lo tanto para realizar estas mejoras es indispensable quitarle al mercado la

educación y así permitir que las lógicas de garantía de derechos permeen todo el sistema educativo. Si el Estado asegura educación de calidad, debe asegurar condiciones laborales dignas para los trabajadores de la educación.

Finalmente, el presente trabajo cumple con el rigor científico necesario para ser proyectada en diferentes entidades educativas, por lo que es replicable en todo el contexto nacional. Es por esto, que se hace indispensable aumentar la cobertura de esta investigación por diferentes docentes, trabajadores, agrupaciones gremiales, el magisterio e investigadores, que permitan lograr una validez generalizable y que un insumo sea útil para la discusión en relación con las condiciones laborales de los docentes y se transforme en política pública del país.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilles, C. M. (2012). *Class-size policy: the STAR experiment and related class-size studies*. (C. D. Shiffman, Ed.) *NCPEA Policy Brief*, 1(2), 1-10.
- Ball, S., & Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. *EDUCATION INTERNATIONAL 5th WORLD CONGRESS* (págs. 1-60). Londres: Institute of Education, University of London.
- Bascia, N. (2010). *Reducing Class Size: What do we know?* Toronto: Canadian Education Association.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. (2010). *¿Están las Condiciones para que la Docencia sea una Profesión de Alto Estatus en Chile?* Santiago.
- Candia, M., Pérez-franco, J., & González, D. (2016). *Manual del método del cuestionario SUSESO/ISTAS21*. Santiago: Superintendencia de Seguridad Social: Unidad de Medicina del Trabajo.
- Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación* (318), 145-162.
- Carnoy, M., & McEwan, P. (2003). Does privatization improve education? The case of Chile's national voucher plan. En D. Plank, *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*. (Págs. 22-44). New York: Teachers College Press.
- Cerda, A. M., Nuñez, I., & Silva, M. (1990). *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago: PIIE.
- Colegio de profesores. (2001). *Informe estudio de salud laboral de los profesores en Chile*. Santiago: Colegio de profesores: Departamento de Bienestar.
- Colegio de Profesores. (2005). Propuesta Educacional del Magisterio a la ciudadanía y los candidatos a la presidencia de la República. *Docencia* (27), 4-13.
- Cornejo, R., & Quiñónez, M. (Diciembre de 2007). Factores asociados al Malestar/bienestar docente, Una investigación actual. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 75-80.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docentes en profesores de enseñanza media en Santiago de Chile. *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE*, 30(107), 409-426.

- Corvalán, J., & García Huidobro, J. (2014). Educación y mercado: el caso chileno. *Proyecto CIE-01 CONICYT*, 1-28.
- De la Fuente, R. (2017). *Niveles de burnout y existencia de relaciones entre estos y sus dimensiones, con las variables de identificación de los docente de cuatro colegios de la Región Metropolitana*. Santiago: UMCE.
- Espinoza G., B., Riquelme H., M., & Troncoso F., J. (2014). *La distribución de la jornada laboral docente, considerando la distribución de horas y la importancia para el procesos pedagógico la disponibilidad de horas no lectivas, en colegios municipales y particular subvencionados*. Chillán: Universidad del Biobío.
- Espinoza, O., & González, L. (1993). *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia ed. (revisada y ampliada en 1994 editorial Paidós).
- Gajardo, M. (2012). La educación tras dos décadas de cambio ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? *PREAL: serie de documentos N°5*, 1-20.
- Jiménez, A., Jara, M., & Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 124-134.
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: La experiencia chilena. *Estudios públicos*, 193-237.
- Junta de Gobierno de Chile. (1978). *Decreto Ley que crea la carrera docente y regula su ejercicio*. Santiago.
- Krueger, A. (2003). Economic considerations and class size. *The Economic Journal*, 34-63.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists press.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción Conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación. (1980). Decreto 8.114. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2015). Ley 20.903. Santiago.

- Ministerio de educación. (2017). *Informe MIME MINEDUC*. Santiago: MINEDUC
- OECD. (2009,2010,2011,2013,2014,2015,2016,2017). *Education at Glance: OECD Indicator*. OECD Publishing.
- OPECH. (2009). Tensiones de la profesión docente y sus políticas de desarrollo. En C. e. OPECH, *La búsqueda de un sentido común no privatizado*. (págs. 87-105). Santiago.
- OREALC/UNESCO. (2006). *Condiciones de trabajo y salud docentes: análisis comparado de seis países latinoamericanos*. Santiago: UNESCO.
- Pérez, C., & Rojas-Murphy, A. (2017). Estado Docente, subsidiariedad y libertad de enseñanza.El proceso de privatización educacional en Chile desde la perspectiva de los actores (1973-1990). *Série-Estudios*, 5-23.
- Prieto, M., & Bermejo, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de secundaria. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 22(1), 45-73.
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Revista Diversia*, 13-39.
- Ruffinelli, A. (2017). Gubernamentalidad, Pedagogía neutra y (des)profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 191-206.
- Scribano, A. (2001). Investigación cualitativa y textualidad. *Cinta Moebio* (11), 104-112.
- Salamanca, A., & Martin-Crespo, C. (2007). El muestro en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*
- Tenti, E. (2011). Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas en política. En E. Tenti, *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. (Págs. 125-149). Buenos Aires: Siglo XXI.
- The Bill & Melinda Gates foundation. (2012). *Primary sources 2012: America's teachers on the teaching profession*. New york.
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., & Araya, J. (2015). ¿Qué es "Educación de Calidad" Para directores y Docentes? *Calidad en la educación* (43), 103-135.
- Wang, M. (2000). *How Small Classes Help Teachers Do Their Best. The CEIC Review*, 9(2), 1-26.

Wilson, V. (2002). *Does Small Really Make a Difference? A review of the literature on the effects of class size on teaching practice and pupils' behaviour and attainment*. The Scottish Council for Research in Education.