

Jornada continua vs. jornada partida y la salud de los profesores: Un estudio exploratorio

Continuous working day vs. divided working day and health of teachers: An exploratory study

Fecha de recepción: 22-04-2017

Fecha de aceptación: 16-05-2017

Salvador Boix Vilella

Universidad Miguel Hernandez de Elche

Eva León Zarceño

Universidad Miguel Hernandez de Elche

Miguel Angel Serrano Rosa

Universitat de València

resumen/abstract:

La nueva normativa que regula los horarios escolares puede afectar a la labor del profesorado y a su salud. El objetivo del presente trabajo fue comparar a dos grupos de profesores que trabajaban en diferentes jornadas laborales (continua y partida) con el fin de explorar su estado psicológico en función de su jornada laboral. La muestra estaba formada por 76 profesores, cuya edad media fue de 38.72 años ($DT = 9.29$) y su experiencia docente 9.88 años. Se evaluó los niveles de tensión laboral, burnout, autoeficacia y satisfacción laboral, además de realizarse un registro con 3 días de medición donde se valoró la percepción de fatiga física, mental y el estado de ánimo, todo ello al inicio y al final de la jornada. Los resultados muestran que no hay diferencias en niveles de tensión laboral, burnout, autoeficacia ni satisfacción laboral entre grupos. Sin embargo, los profesores de jornada continua perciben significativamente menos fatiga mental y física y su estado de ánimo es significativamente mejor y más estable en comparación con los de la jornada partida. Estos resultados se discuten tratando de aportar una perspectiva centrada en la salud de los profesores al debate que surge respecto a la implantación de la jornada continua.

The new regulation that regulates the school hours can affect the work of teachers and their health. The objective of the present study was to compare two groups of teachers who worked in different working days (continuous and divided) in order to explore their psychological state according to their working day. The sample consisted of 76 teachers, whose mean age was 38.72 years ($SD = 9.29$) and their teaching experience was 9.88 years. The levels of job strain, burnout, self-efficacy and job satisfaction were evaluated, as well as a 3-day measurement of the perception of physical fatigue, mental fatigue and mood at the beginning and end of the day. The results show that there are no differences in levels of job strain, burnout, self-efficacy or job satisfaction between groups. However, the teachers of the continuous work day perceive significantly less mental load and less physical fatigue and their mood is significantly better and more stable compared to those of the split day. These results are discussed in an attempt to provide a perspective focused on the health of the teachers to the debate that arises regarding the implementation of the continuous working day.

palabras clave/keywords:

Salud docente, jornada continua, jornada partida, estado de ánimo, fatiga física, fatiga mental
teacher health, continuous working day, split day, mood, physical fatigue, mental fatigue.

Introducción

En las últimas décadas, la incidencia del tiempo sobre el aprendizaje ha sido objeto de atención de numerosos investigadores (Rivas, 1996). El tiempo se entiende como un sistema clasificatorio que estructura la práctica de profesores y estudiantes y que, al mismo tiempo, es estructurado, por las representaciones y sentidos que los propios actores atribuyen a dichas clasificaciones (Maurice y Allègre, 2002). La reivindicación de una nueva organización del tiempo escolar en España, la jornada escolar continua matinal, saltó masivamente a primer plano a finales de los años ochenta y principios de los noventa en Galicia, Canarias y Andalucía (Fernández-Enguita, 2001). Este modelo de jornada escolar surgió para dar una respuesta puntual a situaciones geográficas concretas y a los desdobles necesarios por la falta de instalaciones que obligó a reorganizar los horarios en algunos centros (Lázaro-Herrero, 2017).

Pese a que en Europa, la mayoría de los países tienen una jornada escolar partida o mixta (Egido, 2011) en España, progresivamente, la jornada escolar tradicional partida (mañana y tarde) ha sido sustituida por la jornada continua en la mayoría de las comunidades autónomas. Lo que sí parece claro es que todas aquellas que han accedido a la jornada escolar continua no han planteado de nuevo la vuelta al modelo anterior (Morales, 2015). A pesar de ello, el tema de la jornada escolar no ha dejado indiferente a las diversas comunidades educativas y, en muchos casos, más que propiciar un debate sereno, ha encendido situaciones dolorosas y enfrentamientos entre profesores y familias y entre las propias familias (Feito, 2007). Algunos de los argumentos en los que se basaban los colectivos y personas que defendían esta modalidad de jornada continua eran: incrementar la motivación del alumnado, mejorar los resultados académicos y adecuar el ritmo de trabajo de familias y colegios atendiendo a una conciliación familiar más adaptada a los nuevos tiempos de la sociedad actual (Morales, 2015). De hecho, el horario escolar es tan significativo para las rutinas familiares que, habitualmente, la estructuración de los tiempos se realiza en función de los diferentes servicios y programas que ofertan las escuelas para su organización diaria (Varela, Varela-Garrote y Lorenzo, 2016).

En el caso concreto de la Comunidad Valenciana, la Orden 25/2016, de 13 de junio, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte abre la puerta, por primera vez, a la organización de la jornada escolar continua en los centros sostenidos con fondos públicos de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial. La puesta en marcha de la jornada continua en este territorio, al igual que sucede en el resto de España, no esta exenta de enfrentamientos entre partidarios y detractores como se desprende del trabajo de Escudero (2017) en el entorno de la ciudad de Elche. Concretamente, el curso 2016/2017 se inicia en Elche con un total de 22 colegios públicos con jornada continua y de cara al próximo curso escolar ya se sabe que serán 36 los colegios que dispondrán de esta nueva organización horaria, lo que supone el 76,6 % de los centros de Educación Infantil y Primaria públicos de la ciudad (Información, 2017). En este caso concreto, los datos no coinciden con las apreciaciones del trabajo de Tinajas (2012) donde se considera que hay una oposición mayoritaria de las familias y de sus representantes, especialmente en Educación Primaria.

Antúnez y Gairín (2002) consideran que tanto la jornada continua como la partida presentan ventajas e inconvenientes para los profesores, alumnos y familias que se deben valorar en función de sus necesidades. Desde el punto de vista de Tinajas (2012) la situación que mejor explica la necesidad de una jornada continua es la de un colegio rural sin comedor, lo que obliga a los alumnos a hacer 4 viajes al día, mayoritariamente en transporte escolar. Independientemente de una u otra preferencia horaria, parece evidente que las variaciones producidas en la duración de los periodos en los que se divide la jornada escolar también da lugar a innovaciones (Turrado, 2015). Ahora bien, la ausencia de estudios concluyentes hace que no se pueda concretar prácticamente nada sobre el cansancio y el rendimiento de los alumnos en una u otra jornada escolar (Zamora, 2008), por lo que el debate será estéril hasta que haya estudios o informes concluyentes que muestren los posibles beneficios o perjuicios.

Una vez expuesto el marco general que rodea la organización, puesta en marcha y funcionamiento de la jornada continua, se va a centrar la atención en el colectivo de profesores, que es el protagonista del presente estudio. Actualmente en función del centro y de la comunidad autónoma, el profesor puede desarrollar sus funciones en horario partido o continuo. Ahora bien, no se debe olvidar que el profesor emplea su tiempo para realizar las mismas tareas, independientemente de su modalidad horaria, que podrían resumirse en cinco: (a) labores vinculadas directamente al proceso educativo del alumno; (b) labores de coordinación y planificación curricular; (c) formación y desarrollo profesional; (d) labores en relación al entorno escolar; (e) labores de participación y gestión (Doménech y Viñas, 1997). Sin embargo, parece haber una clara preferencia del profesorado por desarrollar sus tareas en horario de jornada continua (Morales, 2015; Ridaó y Gil, 2002). Entre las ventajas para el profesor del nuevo modelo horario se recogen: la reducción de los desplazamientos, la facilitación del perfeccionamiento para su formación y la reducción del absentismo laboral (Antúnez y Gairín, 2002). Gimeno (2008) considera que los profesores son los mayores beneficiarios, por encima de las familias, ya que son los que tienen la oportunidad de ajustar su horario laboral al de los alumnos.

Durante las últimas décadas, el cambiante contexto sociocultural y laboral ha dejado a la familia y a la comunidad en peores condiciones de asegurar tanto la custodia como la educación de la infancia, por lo cual se han intensificado las correspondientes demandas dirigidas a la escuela (Fernández-Enguita, 2001). Estas nuevas demandas han favorecido que los profesores se encuentren cada vez más desbordados, cuestionados, sin autoridad y que sean considerados, frecuentemente, los culpables del fracaso escolar (Pérez-Zorrilla, 2016). En definitiva, nuevas situaciones que podrían acabar afectando a la salud mental del profesorado (Piñol, Alvarado, Valdivia, Silva y Contreras, 2017). Del conjunto de los factores de riesgo psicosocial que amenazan negativamente la salud de los docentes destaca especialmente el estrés laboral (Serrano, Moya-Albiol y Salvador, 2008). Estos elevados niveles de estrés, pueden haber contribuido a que el profesorado sea considerado un colectivo con alto riesgo de padecer *burnout* o el síndrome de quemarse por el trabajo lo que puede reducir su satisfacción laboral (Moya-Albiol, Serrano y Salvador, 2010), disminuir su calidad de vida y deteriorar progresivamente el servicio que ofrecen al centro educativo y a la organización

del mismo (Moriana y Herruzco, 2004). De hecho, Ruiz-Torres (2016) considera que el bienestar emocional de los docentes, respecto a sus condiciones laborales de trabajo, es un aspecto que todavía no es muy bien entendido ni atendido. En este sentido, el reciente trabajo de Boix, Alacreu, Abad, Costa y Serrano (2016) detecta que los profesores con edades comprendidas entre los 31 y 40 años obtienen mayor agotamiento emocional que el resto de grupos estudiados. Muy relacionado con este concepto se encuentra la carga mental del trabajo, variable a tener en cuenta en el estudio del profesorado debido a las continuas demandas sociales que se dirigen a la escuela. A partir de la Nota Técnica de Prevención 534 del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (1999) se especifica que la carga mental remite a tareas que implican fundamentalmente procesos cognitivos, procesamiento de información y aspectos afectivos; por ejemplo, las tareas que requieren cierta intensidad y duración de esfuerzo mental de la persona en términos de concentración, atención, memoria, coordinación de ideas, toma de decisiones, etc. y autocontrol emocional, necesarios para el buen desempeño del trabajo. En el caso del profesorado, además de la carga mental, la fatiga física que conllevan las horas laborales pueden influir en el rendimiento laboral y en la salud de los trabajadores, pudiendo incrementar el riesgo de padecer estrés laboral como ya se ha estudiado en el colectivo sanitario (González, Moreno, Garrosa y López, 2005).

La integración o la incorporación de la salud y la seguridad en el trabajo en la educación es una parte fundamental del desarrollo de una cultura de la prevención y forma parte la política de salud y seguridad en el trabajo de la Comunidad Europea (Comisión Europea, 2014). Sin lugar a dudas, el colectivo docente precisa de una vigilancia continua de variables psicológicas, independientemente de su jornada laboral, tal y como indica la ley de prevención de riesgos laborales (1995), dado que los cambios que se pueden producir en estas variables son muy sutiles pero se pueden consolidar sin que el profesor se dé cuenta (Boix et al., 2016). Entre los posibles factores de protección para la salud de los docentes, se ha estudiado el uso de estrategias de afrontamiento y la inteligencia emocional y se ha podido comprobar que las más usadas por los profesores han sido el crecimiento personal, centrarse en las emociones, desahogarse y la reinterpretación positiva (Acosta y Burguillos, 2014). Por último, la conciliación laboral también podría permitir un mejor ajuste emocional en los profesores y, en este sentido, la jornada laboral continua podría contribuir a ello.

En función de los antecedentes aquí presentados, y ante la necesidad de nuevas evidencias sobre el impacto de los modelos de jornada escolar sobre los miembros que componen la comunidad educativa (Morales, 2015) se plantea como objetivo para el presente trabajo el comparar a dos grupos de profesores que trabajan en diferentes jornadas laborales (continua y partida) con el fin de explorar su estado psicológico en función de la jornada laboral que desempeñan. La hipótesis del presente estudio considera que habrá diferencias en las variables analizadas entre el grupo de profesores con jornada laboral continua y el grupo que trabaja por las tardes. Atendiendo al trabajo de Gimeno (2008), se espera que el grupo que trabaja únicamente de mañana obtendrá mejores puntuaciones ya que les considera los mayores beneficiarios en términos de mejora de calidad de vida.

Material y métodos

Participantes

Se establecieron 3 criterios de inclusión para seleccionar la muestra. El primero de ellos, fue trabajar en alguno de los centros públicos participantes de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Elche. El segundo criterio era disponer de un horario completo en el centro, 37.5 horas semanales. El tercero y último, fue que los profesores no debían padecer ninguna enfermedad física ni psicológica grave. Respecto a los criterios de exclusión, se establece descartar a aquellos sujetos que ocupaban plaza compartida en dos colegios para evitar que en uno de ellos se llevara a cabo la jornada continua y en el otro la jornada partida. Por último, se descartaron, a los profesores sustitutos que acaban de llegar al centro para cubrir alguna baja.

Los ocho colegios seleccionados contaban con 179 profesores en plantilla. El 48.04 % del profesorado trabajaba en horario de jornada continua y el restante 51.96 % lo hacía en horario de mañana y tarde. Respecto a la etapa educativa, el 31.28 % pertenecía a la etapa de Educación Infantil y el 68.72 % pertenecía a la etapa de Educación Primaria. De los 179 profesores, 76 (60 mujeres y 16 hombres) aceptaron participar voluntariamente en el estudio. La edad media de la muestra fue de 38.72 años ($DT = 9.29$) y su experiencia previa trabajando en la docencia era de 9.88 años. De los 76 participantes, el 52.6 % trabajaban en centros con jornada continua y el 47.4 % lo hacían en jornada partida. Por grupos, la edad media del grupo de jornada continua fue de 38.40 años ($DT = 10.04$) y la del grupo con jornada partida fue de 39.08 ($DT = 8.51$). Respecto al tipo de funcionariado, el 56.5 % de los profesores eran de carrera y el 43.5 % eran interinos. En relación a la etapa en la que imparten clase, el 39.5% del profesorado participante impartía clase en la etapa de Infantil y el 60.5 % restante lo hacía en la etapa de Primaria.

Instrumentos

Para despejar las incógnitas planteadas en el objetivo inicial del presente estudio se emplean cuestionarios (tensión laboral, *burnout*, autoeficacia y satisfacción laboral) que han sido empleados en numerosas investigaciones previas y que cuentan con unas propiedades psicométricas adecuadas. Además, durante la jornada laboral se llevan a cabo 3 días de medición, no consecutivos, donde se les preguntaba por la percepción que tenían de fatiga física, fatiga mental y estado de ánimo en dos momentos de las jornadas (al inicio de la jornada y al final de la misma). Esta información se obtiene a partir de una escala de elaboración propia donde 0 representa la ausencia de fatiga y 100 un nivel de fatiga muy alto. Las escalas están acompañadas de iconos, al inicio y al final, que muestran gráficamente el estado físico, mental y anímico que representa.

Job Content Questionnaire (JCQ)

La tensión laboral fue evaluada mediante el cuestionario de tensión laboral de Karasek y Theorell (1990) (Job Content Questionnaire, JCQ) en la versión adaptada por Steptoe, Cropley y Joeke (1999). Es una escala general que ha sido elaborada para medir los estresores en el medio laboral. El cuestionario consta de 15 ítems donde se evalúan las dimensiones:

demandas en el trabajo (la cantidad de trabajo, sus exigencias mentales, presión de tiempo y la presencia de demandas contradictorias), control (control del trabajador sobre el desempeño de su trabajo y habilidad de tomar decisiones) y apoyo social. Puede obtenerse un índice de tensión laboral total: demandas/control + uso de habilidades). Los alphas de Cronbach obtenidos por Steptoe et al. (1999) fueron .72 para las demandas laborales, de .64 para los factores control y uso de habilidades y de .76 en apoyo social.

Shirom-Melamed Burnout Measure (SM-BM)

Para la medición del *burnout* o síndrome de estar quemado por el trabajo se emplea el cuestionario de Melamed, Kushnir y Shirom (1992). Este cuestionario está formado por 12 ítems, con una escala de respuesta tipo likert de 7 opciones que van desde 1=Nunca hasta 7=Siempre. Evalúa tres factores con 4 ítems cada uno: fatiga física, agotamiento emocional y debilidad cognitiva. Aun sin contar con una publicación específica del desarrollo de esta medida, se considera que existen reportes que han analizado sus propiedades psicométricas, apuntándolo como un instrumento válido y fiable (Kushnir y Melamed, 1992). En la presente muestra la escala obtiene un alpha de Cronbach de .88 en el factor fatiga física, de .81 en el factor agotamiento emocional y de .89 en el factor debilidad cognitiva.

Escala de Autoeficacia Generalizada (AEG)

Para medir la autoeficacia se ha utilizado la escala adaptada para población española desarrollada por Baessler y Schwarzer (1996). Esta prueba está formada por 10 ítems donde los participantes deben responder a cada enunciado mediante una escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta. La escala mide de forma directa la percepción de autoeficacia general. El índice de fiabilidad recogido en el trabajo Boix (2016) fue de .85.



Cuestionario de Satisfacción Laboral (S10/12)

El cuestionario de Meliá y Peiró (1989) se compone de 12 ítems y mide tres factores: satisfacción con el ambiente físico, satisfacción con la supervisión y satisfacción con las prestaciones recibidas. Las alternativas de respuesta se registran en una escala de siete grados donde uno corresponde a muy insatisfecho y siete a muy satisfecho. El S10/12 fue extraído del estudio de dos versiones anteriores el S4/82 y el S20/23. La versión S10/12 del cuestionario de satisfacción mantiene una consistencia interna con un alpha de Cronbach de .88 y unos niveles de validez que mejoran la escala original (Meliá y Peiró, 1989). En el trabajo de Boix (2016) los alphas de Cronbach obtenidos para cada variable fueron de .94 para supervisión, de .91 para las prestaciones recibidas y de .82 en el factor satisfacción con el ambiente físico.

Escalas de fatiga y estado de ánimo

Para la obtención de los niveles percibidos de fatiga física, fatiga mental y estado de ánimo se elaboró una escala que los profesores debían completar al inicio y al final de su jornada laboral. Para ello, era necesario marcar con una cruz en cada una de las tres escalas numéricas que medían de manera independiente fatiga física, mental y estado de ánimo. En la escala, el valor 0 puede representar la ausencia de fatiga o bien un bajo estado de ánimo y el valor 100 representa unos niveles de fatiga elevados y un estado de ánimo muy alto. Véase Figura 1.

Figura 1. Escalas de fatiga física, mental y estado de ánimo percibido utilizadas.

Podría indicar el nivel de fatiga física que percibe en este momento (\pm 9:00 horas)																				
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Podría indicar el nivel de fatiga mental que percibe en este momento (\pm 9:00 horas)																				
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Podría indicar el estado de ánimo que siente en este momento (\pm 9:00 horas)																				
																				
0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Procedimiento

El diseño del estudio es exploratorio ya que se investiga por primera vez la influencia de la jornada continua en profesores de la Comunidad Valenciana. Para la realización del estudio participan profesores de 8 centros públicos (4 con jornada partida y 4 con jornada continua). Previa a su participación, se pactaron breves reuniones en los diferentes colegios con el equipo directivo de los mismos. Tras poner en conocimiento los objetivos del estudio y el procedimiento del mismo se designa una persona encargada de transmitir la posibilidad de participar al claustro de profesores en un estudio científico en el que se van a medir variables psicológicas, niveles de fatiga y estado de ánimo sin precisar el fin último del estudio. Los cuestionarios se completaron durante el mes de marzo del año 2017 por lo que se considera haber pasado el tiempo necesario para adaptarse a la nueva modalidad horaria de jornada continua que se inició en el mes de octubre. Atendiendo a los principios éticos de la última reforma de la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (1964), aprobada en Fortaleza (2013) se garantizaba la privacidad y confidencialidad de todas sus respuestas. Además, el comité ético de la Universidad Miguel Hernández aprobó el procedimiento del presente estudio.

Análisis de los datos

En primer lugar, se limpió la muestra de *outliers* para proceder a comprobar la homogeneidad de ambas muestras, mediante análisis de varianza para las variables continuas y pruebas chi cuadrado para las variables discretas. Posteriormente se realizaron los análisis estadísticos para responder al objetivo. En primer lugar, se calculó una puntuación media de las variables fatiga física, fatiga mental y estado de ánimo de los 3 días, tanto para las puntuaciones recogidas al inicio de la jornada y al final de la jornada. Se realizaron Anovas de una vía para comparar los grupos en las variables psicológicas que se evaluaron una vez

(tensión laboral, burnout, autoeficacia y satisfacción laboral) y Anovas de medidas repetidas para analizar los niveles de fatiga física y mental y estado de ánimo, con el factor intra “momento” (mañana y tarde) y el factor entre “grupo” (jornada continua o jornada partida). Todos los análisis se realizaron con el programa estadísticos SPSS 22.0, con un nivel de confianza del .05.

Resultados

Análisis preliminares

Antes de realizar los análisis para responder al objetivo, se comprobó la homogeneidad de las muestras en aspectos sociodemográficos. En concreto, se evidenció que no había diferencias significativas entre grupos en el número de funcionarios de carrera y funcionarios interinos, ni en la etapa educativa en el que impartían sus clases, así como en el número de hombres y mujeres ($p < .1$). Por tanto, ambas muestras eran homogéneas.

Comparación de factores psicosociales

Cuando se comparó ambos grupos en variables relacionadas con el entorno laboral, los análisis estadísticos no mostraron diferencias significativas ($p < .1$) en niveles de estrés laboral, incluidas las demandas laborales, percepción de control ni en apoyo social. Además, los grupos tampoco mostraron niveles de *burnout* diferentes. Además, ambos grupos tenían niveles similares de autoeficacia y de satisfacción laboral. Véase Tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y desviaciones típicas de las variables analizadas para cada grupo de profesores estudiado

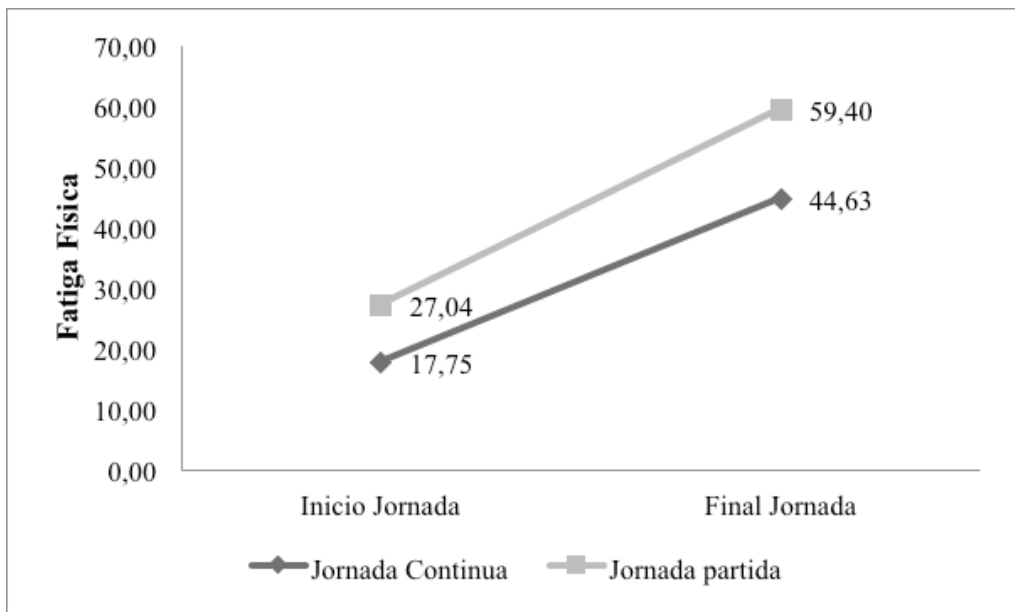
	J. Continua	J. Partida	Total
Job Content Questionnaire (JCQ)			
Demandas	9.30 (1.57)	9.36 (1.53)	9.33 (1.54)
Control	9.98 (1.21)	9.92 (1.42)	9.95 (1.31)
Uso habilidades	13.25 (1.17)	13.22 (1.22)	13.24 (1.19)
Apoyo social	16.38 (1.85)	15.61 (2.36)	16.01 (2.13)
Tensión laboral	8.05 (1.48)	8.16 (1.60)	8.10 (1.53)
<i>Shirom-Melamed Burnout (SM-BM)</i>			
Fatiga física	4.84 (1.25)	4.55 (0.92)	4.71 (1.11)
Agotamiento emocional	5.93 (1.32)	5.90 (1.17)	5.91 (1.24)
Debilidad cognitiva	5.56 (1.42)	5.90 (0.94)	5.72 (1.22)
<i>Autoeficacia Generalizada (AEG)</i>			
Autoeficacia	3.11 (0.46)	3.16 (0.30)	3.13 (0.39)
<i>Satisfacción Laboral (S10/12)</i>			
Ambiente físico	5.23 (0.95)	5.11 (0.90)	5.17 (0.92)
Supervisión	5.91 (1.24)	5.38 (1.49)	5.66 (1.38)
Prestaciones recibidas	5.59 (1.71)	4.99 (1.70)	5.30 (1.72)

Variables de la jornada laboral

Cuando se analizaron los niveles de carga física y mental, así como del estado de ánimo durante la jornada laboral, se observaron diferencias entre ambos grupos.

Con respecto a la fatiga física percibida, ambos grupos incrementaron su fatiga física después de su jornada laboral de una manera significativa ($F_{1,74} = 141.093$, $p = .001$, $d = 1.00$, $\eta^2_p = .656$). Como se puede observar en la Figura 2 ambos grupos aumentaron su percepción de carga física unos 30-40 puntos respecto al inicio de la jornada. Sin embargo, el Anova también reveló que el grupo de jornada partida tiene significativamente mayores puntuaciones que el grupo de jornada continua ($F_{1,74} = 11.134$, $p = .001$, $d = .909$, $\eta^2_p = .131$). Por tanto, los niveles de fatiga física se incrementan al final de jornada, siendo mayores en los profesores que tienen jornada partida.

Figura 2. Niveles de fatiga física percibida en los profesores de jornada continua y partida tanto al inicio como al final de la jornada laboral



Cuando analizamos la fatiga mental percibida, observamos el mismo efecto que con la carga física; es decir, ambos grupos incrementaron su fatiga mental después de la jornada laboral de forma significativa ($F_{1,74} = 117.167$, $p = .001$, $d = 1.000$, $\eta^2_p = .613$), siendo el grupo de jornada partida el que presentó mayores puntuaciones durante toda la jornada ($F_{1,74} = 9.204$, $p = .003$, $d = .849$, $\eta^2_p = .111$). Por tanto, los niveles de fatiga mental se incrementan al final de jornada, al igual que en la fatiga física, siendo mayores, nuevamente, en los profesores que tienen jornada partida. Véase Figura 3.

Figura 3. Niveles de fatiga mental percibida en los profesores de jornada continua y partida tanto al inicio como al final de la jornada laboral

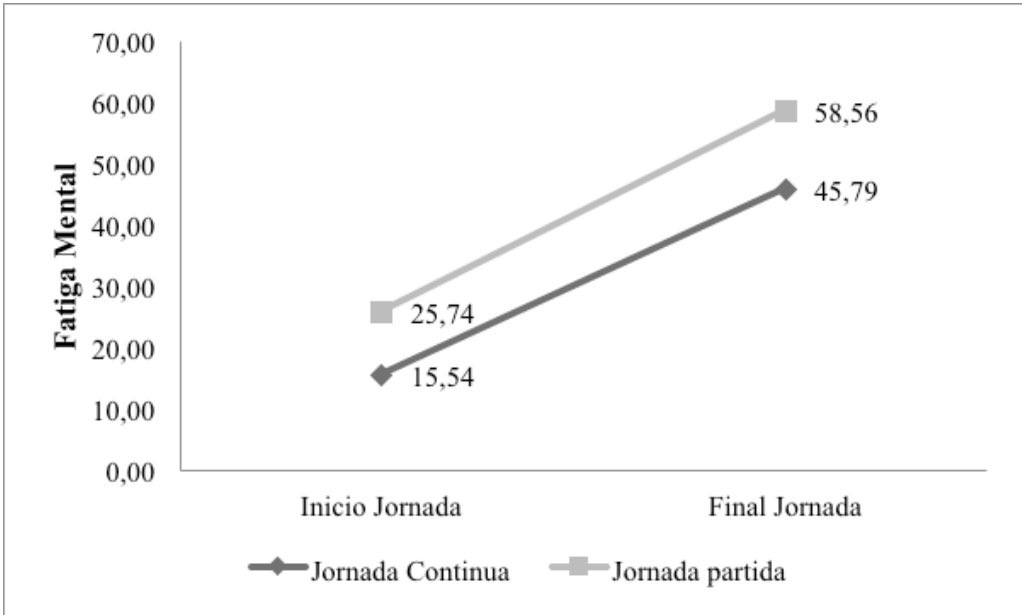
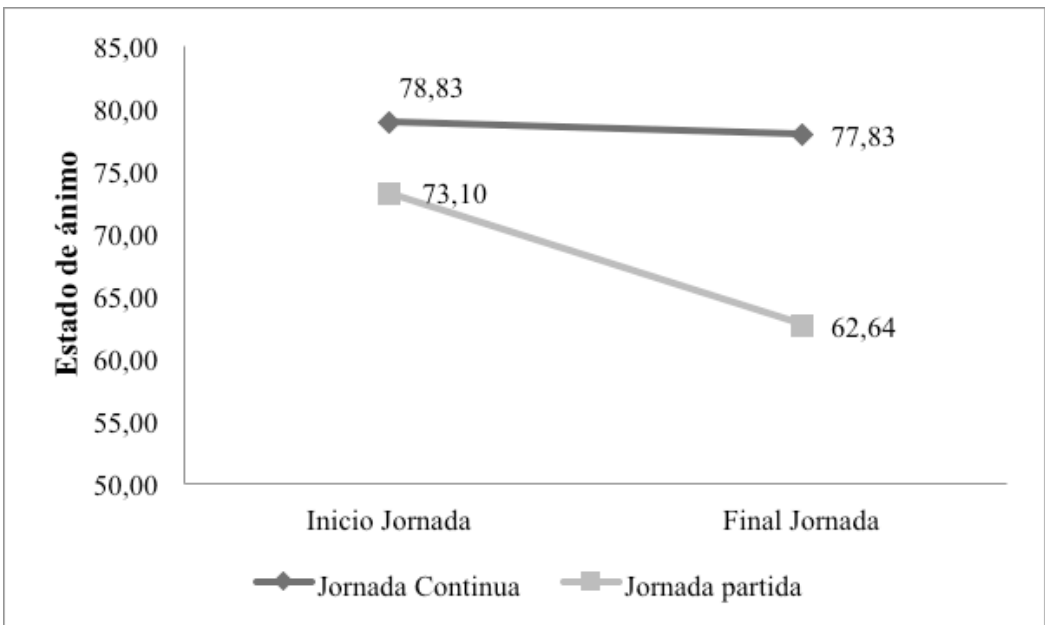


Figura 4. Niveles de estado de ánimo en los profesores de jornada continua y partida tanto al inicio como al final de la jornada laboral



Por último, cuando se estudia el estado de ánimo percibido, el Anova mostró un efecto de la interacción “momento del día * grupo” ($F_{1,74} = 6.38, p = .014, \eta^2_p = .079, d = .703$). Como se puede observar en la Figura 4, los profesores que participan de la jornada continua tienen un estado de ánimo mejor que los profesores que trabajan con jornada partida, siendo éste más estable en los primeros; es decir, los profesores de jornada continua percibían un estado de ánimo positivo al inicio de la jornada (prácticamente la máxima puntuación) y la mantenían al final de la jornada. Sin embargo, los profesores de la jornada partida iniciaban la jornada laboral con un buen estado de ánimo pero este disminuye al final de la jornada, aunque siempre en niveles altos (no baja del 50 % de puntuación). Por tanto, el estado de ánimo es mejor en la muestra de profesores con jornada laboral continua.

Discusión

Los resultados del presente estudio relativos al profesorado indican que la jornada continua se asocia con menores niveles percibidos de fatiga y un mejor estado de ánimo. Estos resultados tienen un importante valor social en un momento en el que los profesores están en el punto de mira de muchas de las críticas que se están vertiendo en torno a la jornada continua. Además, ponen en valor la importancia del cuidado de la salud psicológica en un colectivo que suele asociarse con elevados niveles de *burnout* y estrés laboral (Moya-Albiol et al., 2010; Serrano et al., 2008). Por tanto, de este estudio exploratorio, se observa que en la jornada continua la fatiga física y mental es menor y ésta además parece que favorece un mejor y más estable estado de ánimo que en los otros profesores que trabajan por las tardes. Sin embargo, ambos colectivos no presentan niveles diferentes de estrés laboral, *burnout*, autoeficacia ni de satisfacción laboral.

La salud del docente está seriamente amenazada por factores de riesgo psicosocial como consecuencia de las continuas demandas que se les exigen (Pérez-Zorrilla, 2016). A pesar de estar expuesto a estos factores de riesgo, no tiene porque deteriorarse necesariamente la salud del trabajador si se cuenta con las estrategias de afrontamiento adecuadas. En los dos grupos que forman la presente muestra, no se dan diferencias en los cuestionarios empleados por lo que se rechaza la hipótesis inicial planteada. Según el conocimiento de los autores, no existen estudios previos que hayan evaluado estas mismas variables atendiendo al tipo de jornada laboral de los profesores. Ahora bien, estos primeros resultados apuntan que la implantación de la jornada continua es relativamente reciente para observar cambios en variables como el estrés laboral, *burnout*, autoeficacia y satisfacción, que son resultado del efecto de unas condiciones laborales inadecuadas a largo plazo. Además, también es necesario decir que en base a los resultados obtenidos, el modelo de jornada laboral partida no es perjudicial para el profesorado. A pesar de ello, si existe la posibilidad de mejorar el puesto del docente, resulta interesante hacerlo ya que esto repercutirá en un mayor rendimiento, en una mejora de la salud y en un aumento de la satisfacción (Comité mixto OIT-OMS, 1984). En esta línea, el trabajo de Piñol et al. (2017) señala que la distribución de la carga horaria y la jornada laboral son dos elementos que influyen en las condiciones y estructura del trabajo de los profesores, siendo determinantes en el bienestar psicológico y emocional de los docentes. Por último, es necesario aludir a la Ley 31/1995 de prevención de riesgos laborales que tiene por propósito fomentar una auténtica cultura preventiva en torno a la salud del trabajador.

En relación a los resultados de seguimiento, se observa que los profesores de la jornada continua perciben menor fatiga física y mental y mejor estado de ánimo. Los resultados hallados, en el presente trabajo, relativos a la fatiga no coinciden con uno de los argumentos expuestos por Sintés (2012) donde se afirma que la compresión horaria fatiga más tanto a profesorado como alumnado. Es de capital importancia que los datos aquí analizados puedan ser replicados y reforzados en futuros estudios para que la sociedad tenga la posibilidad de poder elegir optar por la jornada continua o partida teniendo en cuenta el efecto de las mismas sobre la salud docente. Con menores niveles de fatiga y con un mejor humor podrían realizar sus funciones con más calidad y eso repercutiría indiscutiblemente y de manera positiva en el alumnado. Respecto a los efectos de la jornada laboral en niños, la otra parte principal implicada, los estudios no muestran un consenso claro si bien parece inclinarse la balanza a que la jornada continua no conlleva mejoras pedagógicas importantes (Ridao y Gil, 2002). En el trabajo de Escudero (2017) se alude a que no existen grandes diferencias en los resultados académicos para los alumnos de un tipo de jornada partida o continua. Sin lugar a dudas, estamos ante una situación compleja, ya que la ausencia de resultados concluyentes en los últimos años no permiten justificar científicamente la implantación de la jornada continua.

Entre las limitaciones del presente estudio se destaca la participación exclusiva de profesores de una única población. Sería interesante ampliar estos estudios a otras zonas de la Comunidad Valenciana y por supuesto a otras comunidades donde la jornada continua lleva más tiempo implantada. Otra de las limitaciones detectadas, tiene que ver con las mediciones de la fatiga física, carga mental y estado de ánimo ya que se cuenta con un número limitado de participantes. Por ello, futuras investigaciones preferiblemente de corte longitudinal deberían tratar de ampliar el número de participantes, buscar otras medidas de fatiga más objetivas y aumentar el número de mediciones durante la jornada laboral para dotar de mayor valor a los resultados encontrados.

Para finalizar con el presente estudio exploratorio es preciso destacar que, a falta de más estudios longitudinales que analicen los efectos convergentes del posible beneficio del horario escolar en los profesores junto con el del rendimiento de los niños, los resultados encontrados señalan que el profesorado participante en la jornada continua presenta menos fatiga física y mental y ésta además parece favorecer su estado de ánimo que es mayor y más estable que en los profesores participantes en jornada partida. No se debe olvidar que en este debate sobre la modalidad horaria escolar más beneficiosa, los profesores y los alumnos son los actores principales.

Referencias

- Acosta, M. y Burguillos, A.I. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: Las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 303-310. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.616>
- Antúnez, S., y Gairín, J. (2002). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Asociación Médica Mundial. (1964). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. (64ª Asamblea General, Fortaleza, 2013). Disponible en <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>

- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la Escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-7.
- Boix, S. (2016). Efectos de la práctica del método Pilates sobre la salud psicosocial: Un estudio longitudinal (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández de Elche, Alicante.
- Boix, S., Alacreu, A., Abad, D., Costa, R., y Serrano, M.A. (2016). Niveles de salud psicosocial en función de la edad del profesorado. En J.L. Castejón (Eds.), *Psicología y Educación: Presente y futuro* (pp. 2929-2935). Madrid: ACIPE-Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Comisión Europea (2014). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones relativa a un marco estratégico de la UE en materia de salud y seguridad en el trabajo 2014-2020. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014DC0332&from=ES>
- Comité Mixto OIT-OMS (1984). Factores Psicosociales en el trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención. Informe del Comité Mixto OIT-OMS sobre Medicina del Trabajo, novena reunión. Ginebra: Serie Seguridad, Higiene y Medicina del Trabajo.
- Diario Información (6 de abril de 2017). Más de la mitad de los colegios de Elche tendrá jornada continua el próximo curso. Disponible en <http://www.diarioinformacion.com/elche/2017/04/06/mitad-colegios-elche-tendra-jornada/1880471.html>
- Doménech, J., y Viñas, J. (1997). La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Barcelona: Graó.
- Egido, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 255-278. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.18.2011.7564>
- Escudero, C. (2017). La nueva organización de los tiempos escolares en los centros de Elche. Un debate abierto. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 56-76.
- Feito, R. (2007). Tiempos escolares. El debate sobre la jornada escolar continua y partida. *Cuadernos de pedagogía*, 365, 74-79.
- Fernández-Enguita, M. (2001). La jornada escolar. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua. Barcelona: Ariel.
- Gimeno, J. (2008). El valor del tiempo en la educación. Madrid: Morata.
- González, J.L., Moreno, B., Garrosa, E., y López, A. (2005). Carga mental y fatiga en servicios especiales de enfermería. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(3), 477-492.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (1999). Nota Técnica de Prevención 534: Carga mental de trabajo: factores. Disponible en http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/501a600/ntp_534.pdf
- Karasek, R.A., y Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Kushnir, T., y Melamed, S. (1992). The Gulf War and its impact on burnout and well-being of working civilians. *Psychological Medicine*, 22(4), 987-995.
- Lázaro-Herrero, L. (2017). El modelo de la jornada escolar continua en España. ¿Panacea educativa o reivindicación sectorial? *Educação em Revista, Marília*, 18, 7-22.
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de Riesgos Laborales. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=B0E-A-1995-24292>
- Maurice, J.J., y Allègre, E. (2002). Invariance temporelle des pratiques enseignantes: le temps donné aux élèves pour chercher. *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 115-124.
- Melamed, S., Kushnir, T., y Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral Medicine*, 18(2), 53-60. doi: <https://doi.org/10.1080/08964289.1992.9935172>
- Meliá, J.L. y Peiró, J.M. (1989). El cuestionario de satisfacción S10/12: Estructura factorial, fiabilidad y validez. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4(11), 179-187.
- Morales, F.J. (2015). El cambio de jornada escolar en los centros educativos: Evaluación de las razones que lo motivan y los efectos que provoca (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

- Moriana, J.A., y Herruzco, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Moya-Albiol L., Serrano M.A., y Salvador A. (2010). Burnout as an important factor in the psychophysiological responses to a work day in teachers. *Stress & Health*, 26(5), 382-393. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/smi.1309>
- Orden 25/2016, de 13 de junio, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte. Disponible en http://www.dogv.gva.es/datos/2016/06/15/pdf/2016_4433.pdf
- Pérez-Zorrilla, J. (2016). La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: Los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. *Propuesta Educativa*, 25(45), 10-20.
- Piñol, D., Alvarado, R., Valdivia, L., Silva, C., y Contreras, P. (2017). Salud mental y factores psicosociales en el trabajo en profesores de enseñanza primaria, y logros académicos de sus estudiantes. *Revista de Salud Pública, (edición especial)*, 37-50.
- Ridao, I., y Gil, J. (2002). La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos. *Revista de Educación*, 327, 141-156.
- Rivas, M. (1996). El tiempo escolar. *Organización y Gestión Educativa* 2, 14-18.
- Ruiz-Torres, J.A. (2016). El bienestar emocional del docente. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 183-194.
- Serrano M.A., Moya-Albiol L., y Salvador A. (2008). The role of gender in teachers' perceived stress and heart rate. *Journal of Psychophysiology*, 22, 58-64. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/0269-8803.22.1.58>
- Sintes, E. (2012). ¿A las tres en casa? El impacto social y educativo de la jornada escolar continua. Barcelona: Fundación Jaume Bofill.
- Steptoe, A., Cropley, M., y Joeques, K. (1999). Job strain, blood pressure and response to uncontrollable stress. *Journal of Hypertension*, 17(2), 193-200.
- Tinajas, A. (2012). ¿Jornada escolar continua o jornada escolar partida? *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3), 1-10.
- Turrado, M.A. (2015). *Innovaciones educativas en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León* (Tesis doctoral). Universidad de León, León.
- Varela, L., Varela-Garrote, L., y Lorenzo, J.L. (2016). La escuela y la conciliación de los tiempos cotidianos de las familias del alumnado de Educación Primaria en Galicia. *Bordón*, 68(4), 179-186. doi: 10.13042/Bordon.2016.48602
- Zamora, B.M. (2008). Jornada laboral del profesorado: Interés gremial versus interés general. *Tempora*, 11, 65-69.

temas de estudio

Jornada continua vs. jornada partida y la salud de los profesores: Un estudio exploratorio
